



Grundlinien

der

Gymnasial-Pädagogik

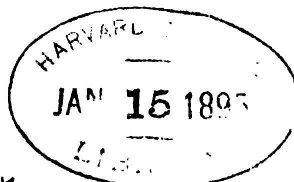
auf

Grundlage der Psychologie

von

Dr. Joh. Nusser
k. Gymnasiallehrer.

Würzburg.
Verlag der J. Staudinger'schen Buchhandlung.
1894.



Paul Scheiner's Buchdruckerei, Würzburg, Dominikanergasse 6.

Meinem hochverehrten Lehrer

Herrn Dr. Martin Schanz,

Professor der klassischen Philologie

zu Würzburg,

in dankbarer Erinnerung

gewidmet.

Inhalt.

Einleitendes Vorwort.

Die Pädagogik ist eine praktische Wissenschaft wie die Medizin. Sie ist Anwendung und Ausübung im Leben und kann nur so ihren Wert bekunden. Sie ist aber nicht ausschließlich Praxis, sie ist auch theoretische Wissenschaft; und nur die rechte und gesunde Verbindung von Theorie und Praxis verbürgt wie in der Medizin eine erfolgreiche Wirksamkeit. Denn die theoretischen Gesetze sind die unsichtbaren, tief im Boden haftenden Wurzeln, aus denen der vielverzweigte Stamm der praktischen Anwendung seine Nahrung zieht. Die Lehr- und Erziehungs*grundsätze* können auf eine dreifache Weise in der Praxis sich geltend machen, indem erstens ein Teil der Lehrer *unbewußt* die richtige Anwendung von ihnen macht. Dies scheinen geborene Lehrer und Erzieher zu sein, denn sie treffen das Richtige, ohne sich von ihrer Thätigkeit Rechenschaft geben zu können. Sie atmen mit den Lungen, ohne die Lunge zu kennen. Andere sind sich der theoretischen Regeln und Grundsätze *halb bewußt*, indem sie dieselben kennen und anwenden, ohne ihre wissenschaftliche Begründung zu wissen. Das sind die Schablonenmenschen, die eine überlieferte oder angeratene Methode anwenden, ohne ihre Berechtigung an sich oder ihre Zweckmäßigkeit für den vorliegenden Fall ergründet zu haben. Wieder andere endlich sind sich ihres Thuns *ganz bewußt*, indem sie ihr Lehr- und Erziehungsverfahren auf den letzten natürlichen Grund alles Lehrens und Erziehens zurückführen und mit wissenschaftlicher Exaktheit einen geschlossenen Zusammenhang der Unterrichtsgegenstände herzustellen streben. Die erste Klasse von Pädagogen, welche unbewußt richtig und erfolgreich wirken, sind allen Regeln und Theorien des Unterrichts abhold und stellen mit Nachdruck die *Persönlichkeit* des Lehrers in den Vordergrund. Sie bestreiten die Lehrbarkeit der pädagogischen Kunst und machen alles

im Bewußtsein ihrer Kraft von dem pädagogischen Takte[1] abhängig. Sie gleichen denjenigen, welche ihre Muttersprache schön und fließend handhaben, ohne sich der Sprachgesetze bewußt zu sein. Sie handeln mehr, wenn ich so sagen darf, nach Instinkt als nach Einsicht. Die zweite Art von Pädagogen sieht alles Heil in der Methodik des Unterrichts und gerät in die Zwangsjacke der Schablone, indem sie aus mangelnder Einsicht in die wahre Begründung und die natürliche Zweckmäßigkeit ihrer Mittel Gefahr läuft, unzweckmäßige und unnatürliche Anwendungen davon zu machen.[2] Die dritte Art endlich erkennt sowohl den Wert der Persönlichkeit an und weiß auch die Methode zu schätzen; aber sie begreift auch den Mangel der beiden und sucht sie durch wissenschaftliche Erkenntnis der Erziehungsgründe und Ziele auf eine höhere Stufe pädagogischer Tüchtigkeit, auf die Höhe der pädagogischen Kunst zu erheben. Die Persönlichkeit der einen und die Methodik der anderen vertieft und vervollständigt sie durch wissenschaftliche Einsicht. Dadurch wird einerseits die tüchtige Persönlichkeit sich ihres rechten Thuns bewußt und fühlt sich gehoben, andererseits die Methode ihres schablonenhaften Zwanges entkleidet und in das Gebiet der freien Bewegung geführt, wo die Angemessenheit des Verfahrens von der Einsicht in die Natur des Stoffes und des Zöglings von Fall zu Fall nach einsichtsvoller und freier Entscheidung gefunden wird.[3] Das kunst-

---

[1] Dagegen Wilhelm Münch, Neue pädagogische Beiträge. Berlin 1893 p. 112: „Die übliche Verteibigung, daß es doch schließlich ganz auf die Persönlichkeit ankomme und diese sich ihre Methode schaffen müsse, und daß der höhere Unterricht nicht geregelt werden dürfe wie der elementare, enthielt — wenn nicht die Unwahrheit, so doch nicht Wahrheit genug, um ernster Prüfende zu beruhigen."

[2] a. a. O. p. 113: „Manche Lehrer legen bereitwillig den Panzer (der unerbittlichen Methode) mit all seinen Charnieren an und bewegen sich darin wie Gliedermänner, nicht wie Menschen.

[3] a. a. O. p. 112: „Die neuen Bemühungen um ein bewußteres Verfahren, gegründet auf klare Scheidung der Aufgaben, auf psychologische Erwägung der Vorgänge, auf Befolgung der von den Vordenkern der Pädagogik aufgestellten fruchtbaren Gesichtspunkte, diese Bemühungen verdienen nicht bloß um ihres Ernstes willen grundsätzliches Lob, sondern sie bedeuten wirklich eine Epoche in der inneren Entwicklung unseres höheren Schulwesens, eine Wandlung zur Freiheit."

mäßig freie, nach Einsicht geübte Lehrverfahren korrigiert die beiden anderen Arten, indem sie darauf hinweist, daß sehr vieles, was die einen dem pädagogischen Takte zuweisen, gelernt und angewöhnt werden kann, daß vieles der Persönlichkeit Zugeschriebene Sache der Einsicht und Übung wird[1]. Sie zeigt andererseits die Einseitigkeit der starren Methodik, welche nur für gewisse normale Fälle hinreicht und in der Mannigfaltigkeit des Unterrichts unnatürlich und unbrauchbar wird. Sie verleiht der einen mehr Methodisches, der anderen mehr Persönliches und befreit beide von einem großen Fehler, nämlich der Stabilität, indem sie mit der wissenschaftlichen Erkenntnis ihnen das erhebende Gefühl der *freien Bewegung* verleiht, die sich überall der Natur anzupassen weiß.

Diese freie pädagogische *Kunst* findet ihre Prinzipien in der *Psychologie*, welch' letztere zugleich auch die *Mittel* des Unterrichtes und der Erziehung an die Hand gibt. Da die Pädagogik es vorzugsweise mit der Bildung des *Geistes* zu thun hat, so ist selbstverständlich auch die Kenntnis von der *Natur* und dem *Verhalten des Geistes* die Vorbedingung ihrer Bethätigung. So wird die *Psychologie die Grundlage der Pädagogik*. Schon *Plato* war von diesem Zusammenhang überzeugt und stellte in den Gesetzen (650 B) die Forderung an den Erzieher *τὸ γνῶναι τὰς φύσεις τε καὶ ἕξεις τῶν ψυχῶν*.

Die Befruchtung der Pädagogik durch die Psychologie konnte aber nur in dem Maße erfolgen, als letztere ihre wissenschaftliche Entwicklung fand. Bekanntlich ist aber diese außerordentlich langsam gewesen und hat erst in dem letzten Jahrhundert seit *Wolff* und *Kant* eine tiefere Bearbeitung erfahren zunächst auf dem Wege der *empirischen* Forschung. Diese Empirie ist durch die *Hegel*'sche Ideenphilosophie nicht verdrängt worden, vielmehr hat das starke

---

[1] C. *Stumpf*, Die empirische Psychologie der Gegenwart. (Wochenschrift „Im neuen Reich“ 1874 2. Bd. p. 201 ff.): „Der Takt und die Erfahrung des Pädagogen werden dadurch nicht weniger wichtig, sondern wichtiger, weil er sie *besser gebrauchen* kann. Niemals wird er rechnen und messen lernen, aber bemessen wird er die Wirksamkeit seiner Anforderungen besser, wenn er etwas von den *psychischen Elementargesetzen* weiß, als wenn er nichts weiß.“

Hervortreten der Naturwissenschaften auch die Psychologie beeinflußt und sie sogar in eine Naturwissenschaft zu verwandeln gedroht. Diese Verwandlung hätte, wenn sie durchgedrungen wäre, die Psychologie selbst vernichtet. Allein die Überzeugung von der metaphysischen Substanz der Seele war zu mächtig und entzog sich zu sehr den Gesetzen der Materie, als daß der psychologische Materialismus die Oberhand behalten hätte. Zwei gute Wirkungen hat jedoch die Berührung mit den Naturwissenschaften für die Entwicklung der Psychologie gehabt, einmal die scharfe Unterscheidung physiologischer und psychischer Vorgänge, ferner die induktive Methode der Forschung, welche in der Selbstbeobachtung und der Empirie der wirklichen Erscheinungen ihre bleibende Richtung erhalten hat. Dunkle Punkte sind trotz des raschen Aufschwunges der Psychologie immer noch genug vorhanden, gerade wie in den Naturwissenschaften an manchen Stellen ein ignoramus, vielleicht sogar ein ignorabimus geschrieben steht.

Mit besonderem Nachdruck hat im Anfange dieses Jahrhunderts Herbart seine pädagogischen Lehren mit der Psychologie in Verbindung gebracht und der Pädagogik eine kraftvolle Entwicklung in psychischer Beziehung mitgeteilt. Ziller, Stoy, Rein, Kern, Frick u. a. haben theoretisch und praktisch die Lehren und Grundsätze Herbarts der Schule zu übermitteln gesucht. Durch dieses kräftige Eingreifen in den Gymnasialunterricht ist mannigfach der Sinn für psychologische Begründung der Unterrichts- und Erziehungsmethoden erwacht und hat einen wohlthätigen Einfluß auf die Schule hervorgerufen. So dankbar übrigens die Schule für die Herbart'sche Anregung sein muß, so glaube ich doch, darf sie nicht gewillt sein, bei seiner Auffassung der Psychologie und damit auch bei seiner Pädagogik stehen zu bleiben. Denn einerseits ist die Grundanschauung seiner Seelenlehre an sich keine haltbare, andererseits hat die psychologische Forschung seit Herbart bedeutende Fortschritte gemacht. Daß nämlich der Gesamtinhalt der Seele nur Vorstellungen seien, die durch ein mechanisches Verhalten, durch steigen, sinken, hemmen, verdunkeln, verdecken, unterstützen und widerstreben unsere Geistesthätigkeit ausmachen, ist wohl ein überwundener Standpunkt. Es wäre mit diesem Mechanismus die für die Erziehung so wichtige Existenz von Gemüt und Wille schwerlich zu erklären. Diese Schwäche

der Herbart'schen Psychologie ist durch seine Nachfolger nicht gehoben worden. Wenn dieselben einerseits den Herbart'schen Standpunkt festhalten und andererseits von Gemüt und Wille sprechen, als wären dies von den Vorstellungen und Gedanken verschiedene selbständige Regungen der Seele, so begeben sie sich in einen Widerspruch mit sich selbst, welcher die psychologischen Lehren verwirrt.[1]

Infolge dieses Mangels der theoretischen Grundlage ist auch die berühmte Interessenlehre der Herbartischen Schule psychologisch unklar. Haben die Interessen ihren Sitz im Gemüte oder im Willen oder im verstandesmäßigen Wissen? Da wird erwidert: „Das Wollen wurzelt in den Gedankenmassen, wächst daraus hervor." „Das Wissen muß in die Sphäre des Gemütes eindringen. Ist dies der Fall, dann ist der Geisteszustand vorhanden, den wir Interesse nennen." Ist es aber Sache des Gemütes, empirisch und spekulativ zu wirken? Das sind doch offenbar Thätigkeiten der Anschauung und des Verstandes. Das Gemüt äußert sich ja in Gefühlen. Das Aesthetische beschäftigt doch das Gemüt, weil es die Freude am Schönen erweckt. Und doch hat Herbart das Ästhetische zu den Interessen der Erkenntnis gerechnet. Die Herbartischen 6 Interessen haben eben ihren Einteilungsgrund nicht in psychologischen Grundanschauungen, sondern in äußerlichen, den Wissensobjekten zugewandten Rücksichten. Rein sagt:[2] „Der menschliche Geist stellt sich den Objekten gegenüber, mit denen er sich beschäftigt und betrachtet sie als etwas ihm Fremdes — oder er faßt sie, wie sich selbst, als ein Glied

[1] W. Rein, Pädagogik im Grundriß 2. Aufl. 1893 p. 83 und 84 (Sammlung Göschen, Stuttgart): „Die Elemente des Seelenlebens bilden die Vorstellungen. Gefühle, Strebungen sind besondere Modifikationen, die durch das Zusammentreffen der Vorstellungen im Bewußtsein entstehen. Gefühle und Strebungen sind nichts außer den Vorstellungen Bestehendes. Abgetrennt von der Vorstellung, isoliert gedacht, ist der Wille nichts. Wollen ist ein Zustand, in den die Vorstellungen auf bestimmte Veranlassung hin hineingeraten. . . . Nicht jedes Wissen erzeugt ein Wollen. Letzteres ist eine geistige Aktivität von eigentümlicher Art, ein neuer Anfangspunkt in der Entwicklung der Seelenthätigkeit. . . . Wenn aus dem Wissen ein Wollen hervorgehen soll, so darf es nicht ein toter Vorrat bleiben, sondern zum bloßen Wissen muß ein Zweifaches hinzukommen. Das Wissen muß in die Sphäre des Gemütes eindringen als ein Empfundenes und als ein Belebendes."

[2] a. a. O. p. 84.

der Welt, seiner Welt auf und steht dann mit ihnen im Wechselverkehr. Sie sind ihm demnach entweder Gegenstände der Erkenntnis oder des Umgangs d. h. objektive Erkenntnis und subjektive Teilnahme.“ Wir dagegen müssen Erkenntnis als Sache des Verstandes, Teilnahme als Thätigkeit des Gemütes definieren, aber nicht beides als Aufgabe des Gemütes. In den 6 Interessen fehlt aber dann noch ein Interesse, das den Willen beschäftigt. Dieser muß sich begnügen damit, daß das ihm nahestehende Gemüt daran Teil nimmt und ihm dann davon manches zukommen läßt. Wir dagegen müssen auch ein Interesse des Willens in das Erziehungswesen einfügen.

Alle diese Erwägungen veranlassen mich, von den Herbartischen Interessen abzugehen und auf den rein psychologischen Standpunkt zurückzukehren. Das Wesen und die Bedürfnisse der Seele nämlich sind maßgebend für Stoff und Methode des Unterrichts, für die Richtung und die Mittel der Erziehung. Ich war nun bestrebt, die feststehenden Ergebnisse der psychologischen Wissenschaft zu benützen, um eine für die Gymnasiallehrzwecke brauchbare Übersicht über die Natur der Seele, ihre Entwicklung und Bedürfnisse zu geben mit der Erweiterung, daß auch die Beziehungen zwischen Seele und Körper zur Sprache kommen, welche für den erziehenden Unterricht von nicht geringer Bedeutung sind. Darauf habe ich versucht, eine Anwendung dieser psychologischen Anschauungen auf den gesamten Gymnasiallehrstoff zu machen. Ich hatte jedoch dabei nicht die Absicht, eine erschöpfende Gymnasialpädagogik darzustellen, sondern wollte nur die Grundlinien ziehen für eine Didaktik und Methodik unserer Lehrfächer und der Erziehung. Und dies wollte ich nicht durch theoretische Erörterungen erreichen, sondern indem ich in den Lehrstoff selbst, in den lebendigen Betrieb des Unterrichts die Richtungslinien einzutragen suchte. Ich wollte den Gymnasialunterricht nicht von einer stolzen Höhe aus betrachten, sondern in unmittelbare Berührung mit ihm treten, seine Wege und Straßen wandern, seine Höhen und Tiefen ersteigen. Dazu haben mir meine persönlichen Erfahrungen die Grundlage geboten, über welche ich, um aus Überzeugung sprechen zu können, nicht hinausgehen durfte. Jedoch habe ich auch Naturgeschichte und Physik, Rechnen und Mathe-

matik sowie Religion, Turnen, Zeichnen und Musik besprochen, um den Kreis der Gymnasiallehrfächer zu vervollständigen. Als Nichtfachmann konnte ich natürlich diesen Fächern keine ebenso eingehende Darstellung widmen, als den philologisch-historischen Unterrichtszweigen. Außerdem wird sich stets der individuell bayerische Standpunkt geltend machen, den ich nicht verwischen wollte. Der vergleichende Übergang in andere Verhältnisse wird ja jedem leicht sein.

Bei der Darstellung nun verfolgte ich auch den Zweck, einen kleinen Beitrag zur pädagogischen Lehrerbildung zu liefern. Es wird sich nämlich aus der Gesamtdarstellung ergeben, daß drei Erfordernisse den Pädagogen ausmachen: Fachmännisches und pädagogisches Wissen sowie pädagogisches Können. Der Lehrer muß vor allem ausgerüstet sein mit einem tüchtigen Fachwissen, sei es der Philologie oder Mathematik. Denn der Mangel desselben würde nicht nur seine Autorität vernichten, sondern auch die Aneignung des zweiten Erfordernisses unmöglich machen, er würde sich kein pädagogisches Wissen erwerben können. Dies letztere besteht nämlich darin, daß man das fachmännische Wissen, die Wissenschaft seines Lehrfaches, so umarbeitet und umgestaltet, daß es pädagogisch brauchbar d. h. für die Zwecke der Jugendbildung geeignet wird. Das fachmännische Wissen muß in pädagogisches Wissen umgewandelt werden. Man muß aus einem Getreidevorrat auch Mehl bereiten, sogar Brot und Kuchen backen können. Man muß also die Erscheinungen der Mathematik, Grammatik und Geschichte in ihre einfachsten Bestandteile zerlegen, gleichsam zermahlen, und sodann einen inneren Aufbau wieder herstellen und einen Stufengang für die Schule konstruieren können.

Damit ist aber das pädagogische Wissen noch nicht erschöpft. Denn es genügt nicht, den Lehrstoff in seine natürlichen Teile und Teilchen zu zergliedern, er muß auch nach gewissen Gesichtspunkten, nach dem geistigen Bedürfnis der Schüler zurecht gelegt werden. Dies setzt zweierlei Wissen voraus, nämlich psychologische Kenntnisse und die richtige Auffassung der Bildungsziele der Schule. Der Lehrer muß genau wissen, was die Vollkommenheit und das Glück der Seele hervorrufen wird, und andererseits was die lebende Menschheit von denjenigen fordert, welche die Erbschaft der Kultur

übernehmen sollen. Er muß diese beiden Forderungen zu einer harmonischen Einheit vereinigen können. Er soll die Bildungsziele der Schule so erreichen, daß die Zwecke der Seelenbildung zugleich verwirklicht sind. Er muß wissen, welche Art und welchen Grad von Bildung das Gymnasium erzeugen will. Er muß wissen, worin die allgemeine Bildung und die besondere des Gymnasiums liegt. Da die Schule im Staatsorganismus ein lebendiges Glied ist, so muß er auch einen Überblick über das Staatsganze, dessen Lebensbedingungen und Ziele, und eine Einsicht in die besondere Bedeutung der Schule im Staat besitzen.

Das dritte Erfordernis des Lehrers ist das pädagogische Können d. h. die Anwendung des fachmännischen und pädagogischen Wissens im Unterricht und in der Erziehung. Die beiden ersten lassen sich erlernen, weil sie ein Wissen sind; das letzte muß geübt werden, weil es eine Fertigkeit ist. Man kann das pädagogische Können also eigentlich nicht lehren, sondern nur zeigen und auch nicht für alle Fälle zeigen; denn man hat das Wissen jedem einelnen Falle besonders anzupassen. Dieses Anpassungsvermögen gilt als ein pädagogisches Geheimnis, man bezeichnet es gewöhnlich als eine Leistung der Persönlichkeit, die das richtige Gefühl hat, die den rechten Ton trifft, die sich dem Geiste der Schüler zu akkommodieren versteht. Man nennt dies auch den pädagogischen Takt. Dies ist aber teilweise ein Ausfluß psychologisch-pädagogischer Einsicht und deshalb lehrbar oder auch ein Geschenk des Lebens, eine Naturanlage, die instinktiv das Richtige trifft. Diese Anlage kann nun in manigfacher Stärke auftreten, bald unvollkommen bald hochentwickelt. Es ist deshalb eine Vervollkommnung dieser Naturanlage anzustreben, freilich nicht theoretisch durch Unterweisung als vielmehr praktisch durch Erziehung, indem der Lehrer sich selbst beobachtet und von anderen bildende Einflüsse in sich aufnimmt. Wer freilich weder psychologisch-pädagogische Einsicht besitzt noch eine Naturanlage und Liebe zum Lehren der Jugend mitbringt, wird nie den pädagogischen Takt sich aneignen.

Diese Bedingungen fordert die eine Seite der Pädagogik, der Unterricht; aber auch die Erziehung, welche mit ersterem unzertrennlich verbunden ist, verlangt ein Wissen und Können.

Ersteres muß sich vor allem auf psychologische Kenntnisse stützen, um den seelischen Punkt zu treffen, wo die erzieherische Wirkung ausgeübt werden soll. Das erzieherische Wissen hat sich in zweiter Linie die ethischen Ziele klar zu machen, für welche die Jugend reif und stark gemacht werden soll. Und damit zu diesem Wissen auch das Können hinzukomme, hat der Erzieher vor allem das zu sein, zu was er andere machen will d. h. er muß ein durchgebildeter harmonischer Charakter sein mit einer klaren Weltanschauung, einem hellen Blick für alles Interessante, mit einer warmen Empfindung für alles Schöne und Gute, mit festgegründeten Ueberzeugungen und einem guten Willen. Die beiden ersten, das psychologische und ethische Wissen, kann er durch Studium sich erringen, kann er lernen; das letztere, der vollendete Charakter, muß er werden.

Nach meiner Ansicht wird also der Lehrer in der Hauptsache nicht geboren, sondern gebildet und erzogen. Und er würde viel rascher sich bilden und erziehen, wenn er recht oft mit der Lehrthätigkeit anderer in Berührung käme d. h. wenn er ihre Grundsätze und Methoden unmittelbar in ihrer Anwendung kennen lernen würde. Denn dadurch würde ihm der Vergleich mit sich selbst ermöglicht, worauf aller innere Fortschritt beruht. Diese Art der Lehrerfortbildung ist aber in unseren jetzigen Verhältnissen nicht möglich; um so mehr ist es daher gerechtfertigt, diesen Verkehr durch die schriftliche Darstellung zu verwirklichen.

Bevor ich zur Darstellung übergehe, fühle ich mich verpflichtet, meinem hochverehrten Lehrer Dr. M. Schanz, Professor der klassischen Philologie, für die wertvollen Anregungen während der Ausarbeitung meinen innigsten Dank zu sagen.

Möge diese meine Darstellung des Gymnasialunterrichtes, den ich nur in Umrissen zeichnen wollte, bei den Fachgenossen eine freundliche nnd nachsichtige Aufnahme finden und zur psychologischen Durcharbeitung des Unterrichts und der Erziehung einigermaßen beigetragen haben.

Würzburg im April 1894.

I. Grundzüge der Psychologie.

Die Psychologie will die Natur der Seele, ihre Lebensäußerungen, Bewegungen, Strebungen und Entwicklungen erforschen und beobachten d. h. sie sucht durch Forschung den letzten hinreichenden Grund der psychischen Erscheinungen aufzudecken oder wenigstens durch Beobachten auf empirischem Wege die Gesetze der psychischen Vorgänge zu finden. Die Grundlage, auf welcher diese doppelte Erkenntnis gewonnen werden kann, ist die innere Erfahrung d. h. die Beobachtung unseres eigenen Innern. Die Thatsachen unseres Bewußtseins bilden das empirische Material, welches der wissenschaftlichen Behandlung unterworfen werden muß, um Teile und Ganzes zu unterscheiden, um Zusammenhang, Beziehungen und Gesetzmäßigkeit, um Eigenschaften und Leistungsfähigkeit der Seele zu ermitteln, überhaupt um ein System der Psychologie aufzubauen. So leicht nun die Darstellung unseres seelischen Bewußtseins erscheinen mag, da uns ja nichts so nahe liegt als eben die Thatsachen unseres Bewußtseins, so schwierig gestaltet sich die wissenschaftliche Begründung dieser Thatsachen, da wir den Träger dieser inneren Thätigkeit niemals unmittelbar in seinem Wesen, sondern nur mittelbar durch seine Wirkungen erfassen können. So lange eben die Materie an uns haftet, werden wir den Geist nicht schauen. Wenn auch das eigentliche Objekt der psychologischen Forschung sich in eine metaphysische Ferne zurückzieht, so ermutigt uns doch zur Forschung und Beobachtung der vernünftige Analogieschluß, den uns die Naturwissenschaften gestatten. Wenn nämlich schon der Körper eine in sich übereinstimmende, einheitliche Zwecke

verfolgende Konstruktion hat, dürfen wir auch im Leben der Seele eine vernünftige Zweckmäßigkeit, welche die Einheit derselben begründet, voraussetzen. Wir dürfen also hoffen, daß einmal auch die psychischen Thatsachen in ein geordnetes, begründetes, einheitliches System zusammengefaßt werden können. Bis jetzt ist manches noch in Dunkel gehüllt oder unterliegt dem Streite; allein es ist doch schon so viel Unbestrittenes und Begründetes zu unserer Kenntnis gestellt, daß diese Lehren schon eine Grundlage für die praktische Thätigkeit der Pädagogik bilden können. Ja es ist auf diesem Gebiete nicht bloß eine rein empirische Seelenforschung geübt worden, sondern man ist auch den psychischen Erscheinungen auf ihren wesentlichen Grund gegangen. Diesen Fortschritt verdanken wir zumeist den Naturwissenschaften, mit denen Hand in Hand auch die Psychologie sich entwickelt hat, indem sie deren Methoden und Anschauungen auf die Behandlung des Psychischen übertrug. Dazu schien sie um so mehr berechtigt, als die Seele an der Materie haftet, durch den Körper Anregungen erfährt und auf ihn zurückwirkt. Diese Verbindung der Psychologie mit den Naturwissenschaften hat uns zwar den psychischen Materialismus, den psychischen Darwinismus und Rationalismus gebracht, aber trotz dieser Abirrungen hat die psychologische Wissenschaft neue Aufklärung und Förderung erfahren.

Die Psychologie nun geht von der Thatsache aus, daß die in unserem Körper eingeschlossene Seele Anregungen der Außenwelt vermittelst des Körpers empfängt. Die Seele zeigt also zunächst ein passives Verhalten. Die Erregungen unserer Sinnesnerven nämlich pflanzen sich, wie die Physiologie lehrt, fort bis in das Zentralorgan des Körpers, ins Gehirn. Hier endigen und verzweigen sich die Leitungsfasern, hier hat also auch der Übergang des Reizes auf die geistige Substanz der Seele zu erfolgen. So werden z. B. die peripherischen Enden unseres Sehnerven, nämlich die Netzhaut im Hintergrunde des Auges, von Ätherschwingungen berührt, ein Reiz, welcher durch die Nervenfasern bis ins Gehirn geleitet, dort die Empfindung von Licht, Farbe und räumlichen Formen, von Flächen und Körpern erzeugt. Luftwellen berühren unseren Gehörnerv, welcher im Innern die Empfindung eines Geräusches, Schalles oder Tones hervorbringt. Mit den Nervenenden des Tastsinnes gewinnen wir die Empfindung

vom Rauhen und Glatten, vom Warmen und Kalten; mit denen des Geschmackes die Empfindung von süß und sauer.

An diesen ersten Vorgang knüpfen sich sogleich schwierige Fragen. Ist die Farbenempfindung oder der Ton ein Produkt des materiellen Nervenreizes oder eine That der Seele? Wie können Ätherschwingungen in Farben, Luftwellen in Töne umgesetzt werden? Wie ist dieser Sprung zwischen physischer Bewegung und subjektiver Empfindung ausfüllbar? Wenn diese Empfindungen durch die eigentümliche Beanlagung der Seele bewerkstelligt werden, so muß das Tier, welches ähnliche Gesichts- und Gehörempfindungen hat, auch eine der unseren ähnliche Seele haben. Die Consequenzen dieser Annahme zieht in der That der Rationalismus, welcher mit der Methode der Naturwissenschaften das Seelenleben behandelt. So setzt Beneke[1] zwischen der Menschen- und Tierseele keinen wesentlichen, sondern nur einen graduellen Unterschied, der in der größeren Kräftigkeit der menschlichen Sinne liege. Ähnlich sagt Steinthal[2]: „Ich habe immer behauptet, daß der unermeßliche Unterschied zwischen Mensch und Tier nur auf einer kleinen anfänglichen Verschiedenheit beruht, welcher aber derartig war, daß sie sich ganz außerordentlich vergrößern konnte. Früher meinte ich, dieser uranfängliche Unterschied sei vom Schöpfer gesetzt. Jetzt können wir denselben als geworden in der allgemeinen Entwicklung der Natur nach der Deszendenztheorie wenigstens im allgemeinen recht wohl begreifen." Man sieht hieraus, welchen Einfluß der Darwinismus oder die Naturwissenschaft auch auf die Psychologie geübt hat. Sogar Lotze lehrt die obige Wirksamkeit der Seele, doch zieht er nicht die darwinische Consequenz von der Ähnlichkeit der Tier- und Menschenseele. Er sagt nämlich (Mikrokosmos I p. 161): „Wie weit wir auch den eindringenden Sinnesreiz durch die Nerven verfolgen, nie werden wir nachweisen können, daß es von selbst in der Natur irgend einer so erzeugten Nervenbewegung liege, als Bewegung aufzuhören und als leuchtender Glanz, als Ton, als Süßigkeit des Geschmackes wiedergeboren zu werden." Nach Lotzes Auffassung müßte der Mensch konsequenter

[1] Lehrbuch der Psychologie als Naturwissenschaft Berlin 1845 2. Aufl. p. 128.
[2] Einleitung in die Psychologie und Sprachwissenschaft Zusätze. p. 9.

Weise sowohl eine Tier- als auch eine Menschenseele haben.[1] Und daran müßte sich die weitere Frage anschließen, wie die Produkte der Tierseele in die Menschenseele gelangen. Den einen Aufschluß in dieser doppelten Aporie giebt uns die Physiologie. Sie beobachtet und lehrt, daß sowohl im tierischen als auch im menschlichen Organismus die gleichen Erscheinungen der Farben, der Töne, des Geschmackes infolge der analogen Nervenreize sich ergeben. Bei beiden erfolgt also in gleicher Weise der wunderbare Umsatz von Äther- und Luftschwingung in Licht- und Tonempfindung. Die Physiologie konstruiert, um dieses Wunder zu erklären, nicht eine Seele, sondern nennt dies die spezifische Reaktion der Sinnesnerven. Woher diese spezifische Reaktion des Gesichtsnervs kommt, kann die Wissenschaft nicht erklären, sie ist eine Thatsache der Empirie und deutet auf die vernünftige Teleologie im Bau des tierischen Organismus. Die tierischen Sinnesempfindungen sind übrigens nicht mehr und nicht weniger wunderbar als die in dem Organismus der Pflanze erfolgende Verwandlung von Kohlensäure, Stickstoff und Salzen in Blätter, Blüten und Früchte mit ihrer Süßigkeit oder ihrem Gift. Und doch setzt man als Grund dieser Umwandlung keine Seele in die Pflanzen. Es ist also auch keine Tierseele anzunehmen, sondern, wie die Wissenschaft beobachtet, auch zu glauben, daß die obigen Empfindungen ein Ergebnis des hochentwickelten Organismus sind. Auch die höheren Thätigkeiten der Tiere, die sich als Triebe beobachten lassen, sind in gleicher Weise eine Leistung des wunderbaren Organismus und werden deshalb, weil sie ohne Beziehung zu einer Seele stehen, Instinkte genannt. Die Deszendenztheorie war bisher noch nicht imstande diese Instinkte wissenschaftlich so darzustellen, daß sie im Kampf ums Dasein erworben worden sind; denn sie mußte dem Tiere gleich bei seinem Entstehen eine hochentwickelte Vernunft zuschreiben, von der man wieder nicht wüßte, woher sie gekommen ist.[2] Nichts zwingt uns also eine Tierseele anzunehmen; vielmehr berechtigt uns

---

[1] Mikrokosmos II, p. 139: „Beginnen wir ohne Rücksicht auf die Tierwelt unsere Betrachtungen bei der Entwicklung des Menschen, so würde offenbar jene sinnliche Seele als ein überflüssiges Zwischenglied aus unserer Vorstellung ausfallen."

[2] Vgl. Fechner, Vorschule der Ästhetik I. p. 153.

die Wissenschaft zu der Behauptung, daß der tierische Organismus so zweckmäßig konstruiert ist, daß er alle zu seiner Erhaltung, seinem Wachstum und zur Fortpflanzung notwendigen Thätigkeiten mit maschinenhafter, instinktiver Sicherheit vollzieht.

Nur der Mensch besteht aus Leib und Seele. Sein Leib ist ebenfalls ein lebendiger Organismus wie derjenige der Tiere; in manchen Verrichtungen steht er sogar unter dem Tiere, indem er hilfloser und schwächer erscheint in der Bethätigung seiner Lebenszwecke. An diesen Organismus ist aber eine Seele geknüpft, welche den Menschen wesentlich vom Tier unterscheidet und ihn unendlich weit über dasselbe erhebt. Das Leben des Menschen enthält Teile und Strebungen, welche vom Leben der Tiere nicht graduell, wie der Materialismus meint, sondern so wesentlich verschieden sind, daß auch nicht Ähnlichkeiten zu finden sind. Das Tierleben zeigt Jahrhunderte hindurch einen sich gleich bleibenden Mechanismus, der sich mit der Materie begnügt, sich mit ihr eins fühlt und in ihr seine Zwecke findet. Die Menschheit dagegen benutzt nicht bloß die Materie zu vitalen Zwecken, sondern sie unterwirft herrscherartig sich die Kräfte derselben, gestaltet sie nach ihren Zwecken und erstrebt Ziele, die nichts mit der Materie zu thun haben. Sie macht sich frei von ihren Einflüssen, ja fühlt sich fremd in ihr und findet nur Ruhe und Seligkeit in einem der Materie entgegengesetzten Dasein. Die Menschheit hat eine Kultur, die Tiere nicht. Dieses grundverschiedene Leben muß auch auf einer grundverschiedenen Unterlage beruhen.[1] Der Mensch hat also in seinem tierisch organi-

[1] Lotze, Mikrokosmos II, p. 69: „Welche Pedanterie zu meinen, den Menschen verstehe nur, wer zuvor das Infusorium, das Insekt und den Frosch verstanden habe; welche Kühnheit, dies zu sagen im Angesicht von Jahrtausenden menschlicher Geschichte, in deren langem Verlaufe alle Bedeutung des menschlichen Daseins in leidenschaftlichstem Ringen ohne Zweifel tausendfach empfunden worden ist! Und doch haben gewiß die Helden, die in den Streit zogen, sich dabei nicht als die obersten der Säugetiere gewußt; und die sinnenden Gemüter, deren Entdeckungen der Kultur neue Bahnen des Fortschritts eröffneten, sind dabei nicht durch Reflexionen über die Weite des Abstandes geleitet worden, der in der Reihe der Tiere zwischen dem Menschen und irgend einem Reptile klafft. Kenntnis des Menschen heißt vor allem Kenntnis seiner Bestimmung und der Mittel, die ihm zu ihrer Erreichung gegeben sind."

sierten Körper eine Seele, die ihm übersinnliche, geistige Ziele steckt.

Wir unterscheiden also beim Menschen auf Grund seiner Zusammensetzung das Reich der Sinnlichkeit und das Reich des Geistes. Beide stehen zu einander in Beziehung, indem der körperliche Organismus die Eindrücke der ihn umgebenden Welt innerlich abbildet und der Seele zur Anschauung oder Wahrnehmung bereitlegt, andererseits der Geist beschränkend und regelnd auf die Sinnlichkeit zurückwirkt. Die Thatsachen des leiblichen Organismus hat die Physiologie zu untersuchen, die Thatsachen des Geistes dagegen die Psychologie. Letztere hat aber auch die Pflicht, die Vorgänge des körperlichen Organismus kennen zu lernen, damit sie die Grenzen beider Gebiete scharf unterscheide und nicht Geistiges mit Körperlichem vermenge und umgekehrt.

Der sinnliche Organismus ist so sinnreich und kunstvoll eingerichtet, daß er die Eindrücke der ihn umgebenden Welt in sich aufnimmt und die Außendinge wahrnimmt. Farben,- Ton- und Raumempfindung des Organismus dienen dazu, im Zentralorgan des tierischen Körpers die Welt der sinnlichen Erfahrung abzubilden und diese Bilder in sich aufzubewahren. Es entsteht dadurch organisch-sinnliches Erkennen und sinnliches Gedächtnis. Die Beobachtung der physiologischen Vorgänge lehrt uns ferner, daß diese sinnlichen Bildeindrücke auch ein sinnliches Gefühl der Lust und Unlust im Organismus erzeugen mit unendlich vielen Abstufungen der Intensität. Sie lehrt uns endlich, daß an diese Gefühle sich ein sinnliches Begehren anschließt, welches den Körper zu Bewegungen veranlaßt zum Zwecke der Befriedigung. Vom Gehirn aus geschieht ein Einfluß auf die motorischen Nerven, welche infolge dieser Erregung die Muskeln der Glieder zum gehen, essen, schreien, flüchten in Bewegung setzen. Es ist aus der Beobachtung des tierischen Lebens leicht nachweisbar, daß diese Vorgänge im lebendigen Organismus den Zwecken der Ernährung, des Wachstums, der Selbsterhaltung und der Fortpflanzung dienen.

Dieses wunderbare, gesetzmäßige Verhalten der organisierten Materie muß der Psychologe wenigstens den Thatsachen nach genau kennen, weil an diese Thatsachen das geistige Leben an-

knüpft, um sich zu entwickeln, weil Geist und Körper eine harmonische Einheit bilden und die Humanität darstellen sollen. Wir sind mithin an den Punkt gelangt, wo die im Organismus erzeugten Wahrnehmungen, Gefühle und Begehrungen das Gebiet des Geistes berühren, wo die Physiologie aufhört und die Psychologie beginnt. Wie die körperlichen Sinne die Außenwelt in den Organismus aufnehmen und wieder auf sie zurückwirken, so nimmt die Seele die im Organismus abgebildete Welt auch wieder in sich auf, verarbeitet sie zu ihren Zwecken und wirkt auf den Organismus wieder zurück. Den äußeren Sinnen des Körpers entspricht also auch ein innerer Sinn der Seele, nämlich die geistige Wahrnehmung, womit die Seele die Vorgänge des Organismus beobachtet. Dadurch werden wir Menschen befähigt zu wissen, daß man sieht, daß man fühlt, daß man begehrt. Das ist eine höhere Beobachtung des eigenen leiblichen Seins, man könnte es Selbstanschauung nennen. Dieses Wissen von seiner Thätigkeit, dieses Wissen von seinen Beziehungen geht dem Tiere ab. Es hört nur, sieht nur, fühlt nur und begehrt nur; es fehlt ihm der innere Aufseher, die Seele. Diese bewußten Erfahrungen des inneren Sinnes, der selbstbewußten Seele, bilden die Grundlage für ein System der Psychologie.

Außer dieser Wahrnehmung der sinnlich organischen Vorgänge werden wir uns noch der geistigen Thätigkeiten bewußt, die lediglich der Seele angehören. Diese Thätigkeiten der Seele gehen ursprünglich (beim Kinde) mit einer gewissen Naturnotwendigkeit vor sich, sie ergeben sich von selbst aus der Natur der Seele. Die Seelenkräfte liegen nämlich latent und ursprünglich unbewußt in ihr und harren der Erweckung und Anregung.[1] Diese Anregung beginnt mit der Anbietung und Verarbeitung der sinnlichen Erfahrung. Diese Grundkräfte und Uranlagen des Geistes sind, wie die Empirie uns lehrt, Verstand, Gemüt und Wille, von

[1] Lotze, Mikrokosmos I, p. 247: „So wenig als in dem Stein der Funke als Funke schon vorher sprüht, ehe der Stahl ihn hervorlockt, so wenig werden von allen Eindrücken der Erfahrung jene Begriffe (Grundkräfte des Geistes) vor dem Bewußtsein fertig schweben und in seiner Einsamkeit ihm die Unterhaltung gewähren, die uns etwa die Betrachtung eines Werkzeuges vor dem Zeitpunkt seines möglichen Gebrauches verschaffen könnte."

denen jede sich wieder nach ihrer Intensität in Abstufungen zerlegen läßt. Eine weitere eigentümliche und für die Vervollkommnung des Geistes höchst bedeutsame Anlage ist die in der Seele vollzogene Aufbewahrung und mögliche Reproduktion aller mit den drei Grundkräften ausgeübten Thätigkeiten, woraus das Gedächtnis, die Wiedererinnerung und die Phantasie sich entwickeln. Näher betrachtet lassen sich aber die drei letzteren Vorgänge auf eine einzige Kraft zurückführen, nämlich auf den einen Untergrund des aufbewahrenden und reproduzierenden Bewußtseins, wornach die drei genannten Vorgänge nichts anderes sind, als verschiedene Lebensäußerungen des nämlichen Bewußtseins.[1] Daraus folgt, daß wir es nur mit vier psychischen Erscheinungen zu thun haben, nämlich mit der breiten Unterlage des Bewußtseins, auf welchem Verstand, Gemüt und Wille sich bethätigen. Was ferner diese drei Kräfte produzieren, setzt sich ebenfalls als Niederschlag auf den Grund und Boden des Bewußtseins ab, um von hier aus wieder reproduziert unsere geistige Thätigkeit zu bestimmen.

Diese Auffassung der Seelenvermögen gilt in den Augen der Herbartianer für unwissenschaftlich. So sagt Hermann Paul[2]: „Die Psychologie wurde zur Wissenschaft erhoben in dem Augenblick, wo sie die Abstraktionen der Seelenvermögen nicht mehr als etwas Reelles anerkannte." Herbart sah nämlich nur Vorstellungen im Geiste des Menschen. Durch einen Mechanismus des Steigens Sinkens, Hemmens, Verstärkens, Verdunkelns ergiebt sich nach ihm die gesamte Geistesthätigkeit nebst Gemüts- und Willensakten. So exakt diese Theorie sein mag, so wird sie doch zur Unmöglichkeit dadurch, daß sie nicht erklären kann, wie aus Vorstellungen Gemütserregungen und Willensentschlüsse entstehen können. Auch Beneke[3] sagt, daß die Vermögen und Kräfte der Seele durch eine längere Reihe

---

[1] Lotze, (Medizinische Psychologie p. 455) nennt Gedächtnis, Assoziation und Wiedererinnerungen die Eigentümlichkeiten und Verhältnisse des Bewußtseins. Wundt, Grundzüge der physiologischen Psychologie p. 195: „Das Bewußtsein ist die Bedingung aller inneren Erfahrung." p. 219: „Die inneren Eigenschaften des Bewußtseins sind Assoziation und Reproduktion der Vorstellungen."

[2] Prinzipien der Sprachgeschichte p. 14.

[3] Lehrbuch der Psychologie als Naturwissenschaft p. 8 und 24.

von Processen erst später entstanden seien, daß die Uranlagen der Seele ebenso unter sich gleich seien wie die Zellen der Pflanzen und daß sie sich später erst differenzieren wie diese, indem die einen die Funktion des Verstandes, die andern des Gemütes und des Willens übernehmen. Während die erste Theorie sich selbst unmöglich macht, bleibt die zweite von der Gleichheit der Uranlagen und ihrer späteren Differenzierung trotz ihrer glänzenden Analogie mit den Naturwissenschaften bis jetzt eine durch nichts erwiesene Hypothese, mit welcher die praktische Psychologie, wie sie das Gymnasium braucht, nichts anzufangen weiß. Wir bleiben also nach wie vor auf dem Standpunkte der Empirie von Wolff und Kant stehen und setzen die Grundkräfte der Seele fest als Verstand, Gemüt, Wille und Bewußtsein.

1. Der Verstand.

Der Verstand erfaßt zunächst das vom sinnlichen Organismus innerlich dargebotene Bild der sinnlichen Empfindung, welches Farben, Formen, Töne, Raumverhältnisse und Zeiteindrücke ergiebt. Diese Aufnahme des sinnlichen Effekts in das Reich des Geistes nenne ich Perzeption oder Vorstellung. Dies ist also der erste psychische Akt, ich möchte sagen, das Erwachen des Geistes. Die Art, wie der Geist das Dargebotene aufnimmt, ist ein Geheimnis. Da nun der Inhalt der Vorstellungen in der Regel nicht eine einfache Farbe, ein einzelner Ton, sondern vielmehr mannigfach Zusammengesetztes ist, nämlich Räume mit Licht und Formen, so findet der vorstellende Geist an dem Wahrgenommenen viel Unklares und Verschwommenes. Dies hat seinen physiologischen Grund in der Konstruktion unseres Sehorgans. Die Netzhaut des Auges liefert nämlich nur an einer bestimmten Stelle ein völlig klares Bild, die seitwärts liegenden Teile der Netzhaut dagegen bringen weniger deutliche Bilder hervor. Also wird an einem erblickten Gegenstand nur der Teil desselben klar, der auf den bevorzugten Fleck der Netzhaut fällt oder auf den das bewegliche Auge den Lichtpunkt der Netzhaut gerichtet hält. Daher sind die vom leiblichen Organismus dem Geiste dargebotenen Bilder undeutlich.[1] Nun wirkt aber der Geist

[1] Kant, Vorlesungen über Psychologie, herausg. v. Du Prel, p. 14: „Alle

rückwärts auf den Organismus des Körpers und zwingt ihn vollständig deutliche und klare Bilder zu konstruieren. Der Geist dokumentiert dadurch ein Streben nach Klarheit, Wahrheit und Gewißheit und übt einen Zwang auf unsere körperlichen Organe aus. Das Auge muß mit dem bevorzugten Sehfleck der Netzhaut wie mit einer Leuchte alle Teile der oberflächlich gesehenen Gestalt durchwandern und so das Ganze völlig klar beobachten. Auch die anderen Sinne werden angehalten, einen allseitigen, vollständigen, Gewißheit bietenden Eindruck von den Dingen der Außenwelt zu bekommen. Der Verstand wirkt also, um zur Gewißheit zu gelangen, zergliedernd und wieder verbindend auf die angetroffene Vorstellung so lange, bis er zu einer klaren Anschauung gekommen ist. Diese Klarheit und Deutlichkeit der Vorstellungen ist eine Wirkung des nach Wahrheit und Gewißheit strebenden Geistes, er beherrscht die Organe des Leibes und lenkt sie zu seinen höheren Zielen. Hier haben wir eine Beherrschung des Leibes durch die Seele, und damit beginnt der wesentliche Unterschied zwischen Mensch und Tier. Diese Grenzscheide hat der Materialismus übersehen. Zum Zwecke der Vollständigkeit und Klarheit der Vorstellungen übt also der Verstand eine trennende, verbindende, beziehende, Thätigkeit aus. Wir unterscheiden nämlich die Teile und das Ganze, die Eigenschaften und das Wesen des Dinges, die Form und den Inhalt, die Oberfläche und das Innere. Wir zählen, messen und wägen, wir schätzen Entfernung und Perspektive, fühlen Glätte und Rauheit, unterscheiden Licht und Schatten, Farbe und Gestalt.[1] Die vollständig klare Ausbildung einer Vorstellung nenne ich Apperzeption. Damit ist der vorgestellte Gegenstand, wie wir sagen, verstanden d. h. das Streben des Verstandes nach Wahr-

---

Erkenntnisse, die aus den Sinnen kommen, sind erst logisch verworren, wenn sie noch nicht vom Verstande bearbeitet sind."

[1] Lotze, Mikrokosmos III, p. 203: „Der Verstand ist zwischen die Erscheinungen hingestellt und findet sich abgeleiteten Eigenschaften der Dinge eher gegenüber als ihrem Wesen, den Folgen oft eher als den Gründen. Das Zusammengehörige ist er gezwungen nach einander zu erfahren. So entstehen in unserem Denken eine Menge von notwendigen Verrichtungen des Unterscheidens, des Zusammensetzens, des Beziehens, welche alle nur vorbereitende Mittel der Erkenntnis sind."

heit und Gewißheit ist befriedigt. Eine andere Art von Apperzeption findet dann statt, wenn eine neue Vorstellung sich an eine schon vorhandene anschließt, welche ihr ähnlich ist. In diesem Falle wird die neue durch die frühere erklärt und infolge dessen rascher apperzipiert.

Diese erste Verstandesthätigkeit in der Behandlung der konkreten Erscheinungen der Sinne wird gefördert durch den systematischen Anschauungsunterricht. Zugleich wird ein Ergebnis höherer Art erzielt, indem mit der Betrachtung der Konkreta sich die Begriffe des Seins vorbereiten. Es bilden sich die Gattungsbegriffe sowohl als auch die gattungsmäßigen Kategorien des Ortes, der Zeit, der Bewegung, der Ruhe, des Dings, der Form und des Inhalts, des Äußeren und Inneren, der Eigenschaft und des Wesens.

Die Gattungsbegriffe entstehen dadurch, daß der Verstand die wahrgenommenen Dinge ordnet nach ihrer Gleichheit, Ähnlichkeit und ihrem Gegensatze oder der Örtlichkeit. Auch das zeitliche Nacheinander fügt er zusammen und erfindet hiefür den Gesichtspunkt der Kausalität. Es entstehen dadurch in unserem Geiste mannigfache Reihen und Gruppen von Vorstellungen, welche unter einem einzigen Begriff d. h. Gattungsbegriff zusammengefaßt werden. Diese Begriffsbildung nennt man Abstraktionsprozeß, das ist eine Neuschöpfung des Geistes, ein immaterielles Produkt aus materiellen Reihen, das nur in der Sprache sein Dasein äußerlich bekundet. Diese ordnende, sichtende Thätigkeit des Verstandes ist ermöglicht durch die Kraft des Vergleichens. Bei jeder neuen Vorstellung nämlich untersucht der Verstand, in welche Gruppe der vorhandenen dieselbe einzureihen ist. Er stellt das Gleiche zum Gleichen, das Ähnliche zum Ähnlichen, verbindet das örtliche Nebeneinander und das zeitliche Nacheinander und fügt eine Kette von Ursachen und Wirkungen zusammen. Die Kategorien des Gleichen und Entgegengesetzten beziehen sich auf einfache Zustände, dagegen liegen in der Kategorie des Ähnlichen zwei entgegengesetzte Zustände vereint, nämlich die Gleichheit neben der Verschiedenheit, jedoch mit einer überwiegenden Betonung der Gleichheiten. Es entstehen hauptsächlich aus der genaueren Betrachtung des Ähnlichen eine reiche Gliederung von Gattungen, Klassen, Arten, Unterarten, Ordnungen und Abteilungen, indem durch die vorhandenen Gleich-

heiten die Art und durch die bestehenden Ungleichheiten die Unterart konstruiert wird. Es baut sich auf diese Weise ein System von Begriffen neben und übereinander, welches durch die Kategorien der Gleichheit, Ähnlichkeit, Verschiedenheit, Ursache und Wirkung, fest in sich geschlossen ist und die Grundlage aller Wissenschaft ausmacht. Treffend sagt Avenarius:[1] „Daher betrachten alle Wissenschaften, die auf ein Begreifen abzielen, ihre Aufgabe als erfüllt, wenn sie ihre Materie einerseits in die einfachsten Bestandteile begrifflich auflöst, andererseits diejenigen Begriffe aus ihr abgeleitet hat, welche am vollkommensten die Gesamtheit der Erscheinungen umfassen, das sind die allgemeinsten Begriffe und die höchsten Gesetze."

Während die gleichartigen Dinge in Gattungsbegriffen sich kondensieren, ordnen sich die gleichartigen Bewegungsvorgänge unter das Gesetz. Das ruhende Konkrete wird also in Begriffen zusammengefaßt, das bewegte Konkrete unter Gesetze gestellt. Es baut sich demnach unser verstandesmäßiges Wissen folgendermaßen auf: Die Menge der Konkreta wird einerseits unter Begriffen gruppiert, andererseits, soweit es kausale Vorgänge sind, unter Gesetze gestellt. Es entstehen auf diese Weise Reihen von Begriffen und Gesetzen über den Gruppen der konkreten Vielheit. Der zusammenfassende Geist schreitet aber noch weiter vorwärts, stellt wiederum Gruppen von Begriffen und Gesetzen unter einen einheitlichen höheren Begriff, unter ein höheres Gesetz. Dieses Aufsteigen zu höheren Begiffen und Gesetzen geschieht durch die Vernunft.[2] Diese rastet nicht, bis sie alle Begriffe unter Ideen subsumiert und die Gesetze in Kräfte vereinfacht hat, ja sie ruht nicht eher, als bis sie den Ursitz der Wahrheit und die Urkraft aller Bewegung in Gott selbst gefunden hat. Damit ist die Einheit des Wissens geschaffen, der innere Zusammenhang gegeben und die mannigfaltige Vielheit zu einem übersichtlichen Ganzen vereinigt.[3]

---

[1] Philosophie als Denken der Welt gemäß dem Prinzip des kleinsten Kraftmaßes. p. 18.

[2] Lotze, Mikrokosmos I, p. 258: „Während der Verstand in Gruppen absondert, Ursachen und Wirkungen sucht und Gesetze aufstellt, fragt die Vernunft nach dem Zusammenhang des Ganzen."

[3] Ebenda II, p. 290: „Die Ahnung, daß es eine Wahrheit überhaupt

Innerhalb dieses großartigen Systems, welches von Gott, dem Urquell der Ideen und Kräfte, bis herab zum konkreten Staube sich ausdehnt, baut die Wissenschaft in geteilter Arbeit viele einzelne Systeme auf, deren Darstellung auf denselben geistigen Abstraktionsvorgängen beruht, indem man von dem Konkreten aufsteigt zu Begriffen, Gesetzen, Ideen und Kräften, die das Ganze durchziehen und beherrschen. Doch reihen sich auch diese Einzelsysteme der Wissenschaften wieder zu dem ersten Ganzen zusammen, indem sie nur die Aufgabe verfolgen, einzelne Partien der ersten umfassenden Weltwissenschaft genauer zu bearbeiten, so daß das Ganze klarer und eingehender auch in seinen Teilen werde.

Rastlos arbeiten die Menschen an diesem Aufbau der Wissenschaft, getrieben von der Liebe zur Wahrheit, von dem Streben nach Gewißheit, womit sie beweisen, daß sie aus der Materie heraus nach dem Reiche des Geistes gelangen wollen. Stolz und erhaben ist der Aufbau der Wahrheit, aber eine schwere Arbeit klebt daran und eine lange Entwicklungszeit gehört dazu. Der Mensch geht von der sinnlichen Anschauung aus. Nur durch die größte Sorgfalt der Sinne überzeugt er sich richtig und hinreichend von Gestalt, Eigenschaften, Größe, Schwere und Festigkeit der Dinge; ja die Sinne genügen ihm nicht, er hat Instrumente und Mittel erfunden, die ihm das Kleine zum besseren Sehen vergrößern und das Entfernte seinem Auge näher rücken, die ihm die Stoffe zerlegen und wieder in andere Verbindung bringen. Allein die Menge des Konkreten würde ihn erdrücken, wenn es nicht eine Kondensierung gebe, die begriffliche Klassifizierung, wodurch das Viele in dem Eins zusammengefaßt wird. Diese Abstraktion ist eine weise Kraftersparnis, ohne welche es keine Wissenschaft geben würde.[1] Diese kraftersparende Abstraktion vollzieht sich durch das Geschäft der Vergleichung. Gleiches wird zu Gleichem gesellt, das Entgegengesetzte zum Entgegengesetzten. Es entstehen Gruppen und Reihen, die mit einem Begriff bezeichnet werden, welcher eben der

---

gibt, verfolgt den Menschen überall und ist als eine unbewußte Macht wirksam, unter deren Einfluß das Bewußtsein arbeitet."

[1] Avenarius, Philosophie als Denken der Welt p. 5: „In jedem System als System ist eine große Kraftersparnis eingeführt. Denn in der Systematisierung vollzieht sich eine Organisierung der Vorstellungsmassen."

Ausdruck für das vorherrschende Gleiche ist.[1] Nun ist der Mensch auch zur Kraft des Urteilens gelangt, denn er vermag das einzelne Konkrete unter den entsprechenden Einheitsbegriff zu subsumieren. Zur Weiterführung seines Wissens gehört aber, daß er die gewonnenen Begriffe wieder unter sich vergleicht und sie in Gemäßheit ihrer gleichartigen Bestandteile wiederum gruppenweise in eines zusammenzieht, wodurch noch höhere, allgemeinere Begriffe und Gesetze geschaffen werden. Diese höhere Verallgemeinerung wird um so notwendiger je breiter die konkrete Wissensbasis wird und je zahlreicher die erste Begriffsreihe sich gestaltet. Nun tritt eine wirksame Kraft des Verstandes hervor, nämlich die Kraft des Schließens oder Reflektierens. Dies ist eine Operation mit Begriffen und Gesetzen mit zu Hilfenahme des geübten Urteilens. Mit einer gewissen schöpferischen Freiheit verbindet der Mensch Begriffe und Gesetze mit einander und findet neue Wahrheiten, höhere Allgemeinheiten, neue Ideen. Die Leichtigkeit dieser Schaffenskraft nennen wir Genialität. Sie bringt neue höhere Gesichtspunkte des Denkens hervor. Das Talent dagegen hat die Kraft, die von dem Genie neu geschaffene „regulativen Ideen" abwärts bis zum Konkreten zur Geltung und Darstellung zu bringen. Das Genie erzeugt, das Talent verarbeitet[2], jenes strebt aufwärts zum Idealen, dieses abwärts zum Realen. Beide gehören zusammen, um stets Unten und Oben, Ideale und Leben zusammenzuhalten, Gott und Menschheit zu verbinden. So strebt der wahrheitsuchende Geist aufwärts bis er die allgemeinste Einheit gefunden hat, wo Idee und Kraft zur gestaltenden Allmacht sich zusammenfinden. Mit Gott nur findet das Wissensstreben der Menschen den befriedigenden Abschluß, mit jener Einheit, welche das ganze Sein in einem unabsehbaren Kreise umschließt.

---

[1] Beneke, Lehrbuch der Psychologie p. 113: „Begriff ist jener psychische Akt, in welchem sich von einer Menge von Bewußtseinselementen die gleichen Bestandteile in eins vereinigen, während das Ungleiche von ihnen verschwindet."

[2] M. Lazarus, Das Leben der Seele I, p. 62: „Der Geist soll leitende Gesichtspunkte, regulative Ideen in sich aufnehmen und verwerten für jedes Gebiet des Wissens und des Lebens; sie bilden den eigentlichen Kern der Intelligenz, sie üben eine gleichsam organische, gestaltende Wirkung auf die Massen des Einzelnen aus."

2. Das Gemüt.

Die zweite Urkraft unserer Seele ist das Gemüt. Es hat die Fähigkeit Gefühle zu haben, welche ähnlich dem körperlichen Organismus sich als Lust und Unlust zeigen, wofür man auch Freude und Leid setzen könnte. Die körperliche Lust entsteht, wie Lotze sagt, dadurch daß die Erregung des Gefühls mit der gesetzmäßigen Äußerung des körperlichen Lebens übereinstimmt, die Unlust dagegen, wenn sie mit derselben in Widerstreit steht. Die Lust wird also als Förderung, die Unlust als Störung empfunden. Ähnlich verhält es sich mit den geistigen Gefühlen des Gemütes. Die Übereinstimmung der Lusterregung mit der Natur des geistigen Lebens wird das Gefühl der beglückenden geistigen Freude, ihr Widerstreit dagegen Trauer und Gram erzeugen. In diesen zwei Grundrichtungen kann das Gemüt eine ganze Stufenleiter der Gefühle durchlaufen. Diese Erregungen können vorübergehend oder dauernd sein. Die dauernden lassen sich gliedern in Stimmungen, Neigungen, Triebe, Gesinnungen und Leidenschaften; die vorübergehenden werden mit dem allgemeinen Ausdruck Affekte bezeichnet, die jedoch nach der Intensität der Erregung gewaltig oder zart sich gestalten, von der Freude bis zur Entzückung, vom Schrecken bis zur Verzweiflung; und die nach der Qualität der Erregung wechseln zwischen Heiterkeit und Wehmut, zwischen Beseligung und Niedergeschlagenheit, zwischen Liebe und Haß, Begeisterung und Abscheu.

Das Gemüt ist jedoch nicht eine isoliert stehende Seelenkraft, sondern ist aufs engste mit der Verstandes- und Willensthätigkeit verknüpft. Wie im Körper die Lustempfindung mit der sinnlichen Wahrnehmung unwillkürlich zusammengeht, so findet jede Verstandesthätigkeit im Gemüte einen Widerhall.[1] Es muß freilich dieser Erregung, welche durch den Verstand geht, Zeit gelassen werden, sich bis ins Gemüt fortzupflanzen. Und wenn dies geschehen

---

[1] Diese Forderung wird besonders bedeutsam beim erziehenden Unterrichte werden. Denn wo man von Kenntnis zu Kenntnis eilt und den Widerhall im Gemüte nicht voll ausklingen läßt, da gibt es nur ein wüstes Rauschen im Gemüte, welches keine Freude erzeugt.

ist, so muß man auch noch den Widerhall ausklingen lassen,[1] damit er zum Bewußtsein kommt. Wie das Verstehen, so braucht auch das Empfinden seine Zeit.

Die Ausbildung der Gemütsempfindungen ist nicht weniger wertvoll als die Schulung des Verstandes. Während dieser uns die Welt der Thatsachen und ihres begründeten Zusammenhangs vorführt, gibt das empfindende Gemüt diesen objektiven Zeichnungen erst die subjektive Färbung.[2] Im Verstand spiegelt sich die Welt der Objekte, im Gemüt die Mannigfaltigkeit der Herzen. Dort äußert sich die Macht des Wahren, hier vorzugsweise die des Schönen. Das Gemüt bestimmt die subjektiven Werte. Für das Wohl und das Glück der Menschheit ist es also von höchster Wichtigkeit, woran der einzelne sein Herz hängt. Lud. Strümpell sagt[3]: „Dies gehört zur besonderen Natur der Seele, daß sie durch Wohl- und Wehgefühle d. h. durch den Wert ihrer Stimmung aus dem Reich der gleichzeitigen Thatsachen heraus kommt, und daß hiermit eine ihr allein angehörige Wirksamkeit beginnt."

Nach diesen allgemeinen Betrachtungen versuchen wir eine Spezialisierung der Gefühle nach ihrer Veranlassung. Die Gefühle des Gemütes knüpfen sich an die Thätigkeit des Verstandes, des Gemütes und des Willens oder mit anderen Worten an das Wahre, Schöne und Gute. Die ersten heißen auch intellektuelle Gefühle und werden durch die einzelnen Stufen der Verstandesthätigkeit hervorgerufen. Der Zustand unserer Erkenntnis ist von einem Gefühl begleitet. Sind wir durch genaue Untersuchung eines Gegenstandes zur vollkommenen Anschauung desselben gelangt, so haben wir ein befriedigendes Gefühl der Klarheit d. h. ein freudiges

---

[1] Lotze, Medizinische Psychologie p. 254: „Weder im körperlichen noch im geistigen Leben sind die Gefühle vereinzelte Erscheinungen, sondern sie begleiten jeden Erregungsprozeß. Wir werden nur dann aufmerksam auf sie, wenn sie in besonderer Stärke sich geltend machen."

[2] Lotze, Mikrokosmos II, p. 296: „Der echt menschliche Charakter unserer Weltauffassung liegt weit weniger in der Weite und Klarheit ihres Gesichtskreises als in der Wärme der Färbung, die ihr die beständige Beteiligung des Gemütes an ihrer Ausbildung mitteilt."

[3] Psychologische Pädagogik 1880, p 64.

Gefühl infolge dieser Klarheit. Wir freuen uns über den neuen Besitz, wir fühlen uns bereichert, geistig gekräftigt. Ferner erfüllt uns die Ordnung, Sicherheit und Übersichtlichkeit unserer Kenntnisse mit einem stolzen Selbstgefühl, wir fühlen uns freier und ungebundener und reicher. Und wenn wir endlich im stande sind durch Schlüsse und Urteile zu Gesetzen und weitumfassenden Ideen der Vernunft uns emporzuschwingen, so entzündet sich das Gefühl der Wahrheit d. h. eine Begeisterung und eine erhebende Befriedigung unserer Seele, welche wie von einem hochragenden Berggipfel aus eine weite Fernsicht genießt, welche ihr den Zusammenhang der Dinge erschließt; man könnte dies auch das Gefühl der Erhabenheit nennen.

Andere Gefühle sind mit den Erscheinungen des Schönen verknüpft, wir nennen sie deshalb ästhetische Gefühle. Das Schöne entsteht durch eine Vermählung des Sinnlichen mit dem Geistigen, freilich nicht des gemeinen Sinnlichen, sondern des gefälligen Sinnlichen, was durch Symmetrie und Proportionalität der Formen, durch Rhythmus, Farben- und Tonharmonie unsere Teilnahme erweckt. Wenn sich mit dieser sinnlichen Schönheit der Geist verbindet, wenn Wahrheiten oder Ideen mit der schönen Form sich vermählen, wenn die Ideen der Vernunft und des Willens durch die Formen schimmern, dann erhalten wir eine einzige Erscheinung aus beiden, das Kunstschöne, eine menschliche Schöpfung, welche ein kleines Abbild ist von der Schöpferthätigkeit des Allmächtigen, welcher dem menschlichen Körper eine Seele gegeben und der Materie seine Gesetze eingeprägt hat. Dieses Kunstschöne berührt hauptsächlich unser Gemüt. Die Vereinigung von Geist und sinnlicher Form zu einem harmonischen Ganzen erregt in unserem Gemüte eine Freude, ein Entzücken und oft Begeisterung, weil eben die Einheit von Geist und Körper das adäquateste Mittel ist, um auf den sinnlich-geistigen Menschen zu wirken.

Aber nicht bloß das Wahre und Schöne, sondern auch das Gute findet freudigen Widerhall in den Tiefen des Gemütes. Diese Empfindungen nennen wir moralische Gefühle. Das Gute findet unseren Beifall; das Gemüt kann sich dieser Regung nicht erwehren. Jene guten Thaten, welche mit Aufopferung persönlicher Interessen

geschehen, erzeugen einen Jubel der Seele, so daß sie anfängt in Hymnen und Liedern die Helden zu preisen. Und ist das Gute rein von menschlichen, irdischen Rücksichten, so fällt ein Schimmer des Überirdischen und Heiligen in die Seele, welche sich verehrend neigt vor der Riesengröße der Selbstbeherrschung und Entsagung. Und wenn endlich das Gute selbst in seiner umfassenden Unendlichkeit und Reinheit ahnend in uns aufsteigt, dann will die Seele in Anbetung sich verlieren, sie ahnt ihre Glückseligkeit und möchte sich aufschwingen in jene reinen und lichten Regionen des ewig Guten.[1]

Diese drei Arten von Gefühlen der intellektuellen, ästhetischen und moralischen sind die naturgemäßen Gemütserregungen der von Gott stammenden und zu ihm strebenden Seele. Je reiner sie also diese drei ausbildet, desto besser erfüllt sie ihren Beruf und desto glücklicher wird sie werden, weil sie ihre naturgemäße Entwicklung findet.

Es ist aber dem Menschen sehr schwer, dieses reine Leben im Geiste zu führen. Die irdischen Pflichten nehmen ihn bedeutend in Anspruch, sein Gemüt wendet sich auch diesen zu. Der Mensch gehört vor allem der Familie an. Hier schlingt sich ein irdisches Band um die Gemüter. Das Kind liebt seine Eltern und diese haben ihre Kinder wie ihr eigenes Selbst in ihr Herz geschlossen. Der andere Verband, welchem wir angehören, ist der Staat. Auch er findet eine Stätte in unserem inneren Fühlen. Begeisterung für König und Vaterland, für Freiheit und Recht, für des Vaterlandes Ruhm und Ehre bringt aus glühenden Gemütern. Wohlwollen für den Nächsten, Mitleid mit den Armen, Achtung vor dem Höhergestellten sind Äußerungen eines Gemütes, welches erfüllt ist

---

[1] Unberücksichtigt lasse ich die Unmasse der unreinen und schlechten Gefühle, die aus einer verkehrten Weltauffassung und einer mangelnden Erziehung hervorgehen, indem der Mensch sein Herz an Güter hängt, die es nur scheinbar sind und mit der eigentlichen Bestimmung des Menschen nichts zu thun haben. Diese Gefühle des Menschen sind unrein, weil die sinnlichen Gefühle in das Gemüt eingedrungen sind und hier verstärkt auftreten, indem sie die Kraft des Geistes zu ihrer Befriedigung in Anspruch nehmen, so daß der Geist in den Dienst des Körpers gerät. Solche tyrannische Gefühle sind: Ehrgeiz, Habsucht, Stolz und Unduldsamkeit.

von Gemeinsinn und beseelt wird von dem Werte der sozialen Ordnung.

Und welche Reihe von Erschütterungen durchziehen des Menschen Herz im Kampf um die materiellen Güter des Lebens, im Kampf ums Dasein! Hier ist aber eher eine Verderbnis der Gemüter zu befürchten, weil das irdische Interesse das Übergewicht zu erlangen strebt. .

Reinere Gefühle erweckt der Umgang mit der Natur. Eine selbstlose Freude erweckt der Blick in die reizende Landschaft, ein Spaziergang durch den majestätischen Hochwald, eine Fahrt über den stillen See, der Duft der neu entfalteten Rose. Höher schlägt das Herz, wenn die Felsen vom donnernden Wasserfall erbeben, wenn die Bergketten im Abendschimmer leuchten, wenn das Auge über das blaue Meer und die sonnenbeglänzten Gestade schweift. Tiefer erschüttert sehen wir das schwarze Wetter aus dem Westen heranziehen, in banger Erwartung hören wir den rasenden Sturm an unsern Fenstern und Mauern rütteln; im Schrecken erbebt die Seele vor dem blendenden Bitz und dem krachenden Donner.

Da also das Gemüt den Wert unseres Besitzes, unserer Kenntnisse, unseres ganzen Seins bestimmt, so hängt von ihm das Glück und die Glückseligkeit des Menschen ab. Die richtige Wertschätzung der Welt muß deshalb die Hauptaufgabe des Menschen sein.[1]

Wir haben gefunden, daß das Gemüt die Einwirkungen des Verstandes erfährt; aber umgekehrt geht auch eine Rückwirkung aus dem Gemüt auf die gesamte Thätigkeit des Verstandes und des Willens. Die Hoffnungen und Erwartungen des Gemütes treiben zur Arbeit an, zum Forschen und Suchen. Die Ahnungen des Herzens waren schon oft die Anregung zu großen Entdeckungen und die Triebfeder zu neuem Schaffen. Ja wahr ist das Wort: „Lust und Liebe sind die Fittiche zu großen Thaten.“ In diesem

[1] Lotze, Mikrokosmos II, 298: „In allen Fällen übt die poetische Ansicht, die wir über das Verhältnis des Weltlaufs zu den Bedürfnissen unseres Gemütes fassen, einen unvergleichlich größeren Einfluß aus auf die eigentümliche Gestaltung unseres Seelenlebens als die Ergebnisse der Wissenschaft, die von wenigen gesucht und von wenigen verstanden werden.“

Sinne nennt Wundt[1] das Gefühl den „Pionier der Erkenntnis." „Auf ihm beruht," fährt er fort, „jener logische Takt des praktischen Menschenverstandes wie des wissenschaftlichen Denkens, welcher dem Instinkt so verwandt scheint."

3. Der Wille.

Die dritte Urkraft des Geistes ist der Wille. Wie im belebten Organismus mit mechanischer Notwendigkeit Sinneseindrücke die Lust- und Schmerzempfindungen erwecken und zusammen die sinnliche Begierde erregen, daß sie in die That ausbricht, so werden in ähnlicher Weise im Leben des Geistes durch die Verstandesthätigkeit die Gefühle des Gemütes und durch beide der Wille in Bewegung gesetzt,[2] freilich nicht mit mechanischer Notwendigkeit, aber doch nach den in der Natur des Geistes liegenden Gesetzen. Diese Gesetzmäßigkeit ist reguliert durch das in der Natur der Seele liegende Streben nach dem Wahren, Schönen und Guten. Bei diesem Vorgange ist dem Verstande die erleuchtende Kraft der Wahrheit eigen, dem Gemüte die beglückende Erhebung über die Materie, dem Willen die freie That des Entschlusses. Diese drei Kräfte stehen und wirken nicht isoliert, sie bilden vielmehr eine Dreieinigkeit, indem die Anspannung der einen organisch auch die andern in Bewegung versetzt. Dieser Dreiklang der Seele soll rein zusammenstimmen und eine gefällige Harmonie erzeugen, welche das Hauptziel der inneren Bildung sein muß.

Da der Wille zu Entschließungen und Thaten führt, so ist ihm auch nicht bloß die Exekutive, sondern auch die Direktion über das Ganze verliehen; er beherrscht das ganze Seelenleben. Dem Willensimpulse folgt der forschende Verstand, gehorchen die Affekte und Leidenschaften des Gemütes, gehorcht sogar die Maschine des Leibes. Er übt also einen doppelten Einfluß: a) nach innen auf die Seelenthätigkeit des Denkens, Fühlens, Aufmerkens, der Erinnerung und der Phantasie; b) nach außen auf den Körper. Die Art und Weise dieser

[1] Grundzüge der physiologischen Psychologie p. 347.

[2] Wundt a. a. O. p. 384: „Der Wille steht in nächster Beziehung zu den Gefühlen, Gemütsbewegungen und Trieben. Sie veranlassen den Willen zur Thätigkeit."

Einwirkung sowohl auf die andern seelischen Kräfte als auch auf die motorischen Nervenzentren des Körpers wird stets eine unaufgeklärte Thatsache der Psychologie bleiben, so lange wir nicht auch die geistige Substanz der Seele unmittelbar kennen.

Die beherrschende Thätigkeit des Willens im Innern der Seele geht in folgender Weise vor sich. Es ist z. B. eine Vorstellung aus dem Unbewußten wieder zum Bewußtsein gekommen. Diese Erscheinung erregt die drei Kräfte der Seele. Der Verstand erkennt das Bild wieder, das Gemüt empfindet seinen Wert und der Wille will, aber nicht sofort und mechanisch[1] gelangt er zu einem Entschlusse, sondern es tritt ein Stillstand ein, eine Zeit der Spannung, in welcher zwischen den drei Kräften gleichsam eine Beratung stattfindet, in die sich sogar die Sinnlichkeit einmengt mit ihren Leiden, Lüsten und Begierden. Der Verstand überschaut den Zusammenhang, in welchem die gegenwärtige Vorstellung mit anderen Reihen und Begriffen steht, er prüft die Beziehungen derselben zu den höheren Gesetzen und Ideen der Vernunft. Gleichzeitig spiegelt sich ihr Wert im Gemüte ab, die Gefühle der Anhänglichkeit und Liebe umschließen dieselbe. Dazu gesellt sich die Sinnlichkeit, welche den Gegenstand begehrt oder zurückweist. Je mehr diese verschiedenen Kräfte sich um die Vorstellung bemühen, desto mehr vergrößert sich die Anspannung der Willenskraft, welche nun in einem Willensentschluß zur Ruhe zu kommen strebt. Der Entschluß ist vorläufig noch theoretisch gefaßt, die Ausführung desselben muß noch nicht erfolgen, die That kann noch verschoben werden. Die innere Erfahrung lehrt, daß auch nach dem Entschluß ein Stillstand eintreten, eine Verschiebung der That erfolgen kann. In diesen Hemmungen der nach außen drängenden Kräfte zeigt der Wille seine souveräne Stellung, seine psychische Freiheit.

Der Wille wirkt aber auch nach außen, indem er seine Herrschaft auch auf den Körper auszudehnen vermag. Diese willkürliche Lenkung der körperlichen Bewegungsorgane vermittelst der motorischen Nerven ist notwendig, wenn der Geist seine Entschlüsse zur That

[1] Kant, Vorlesungen über Psychologie p. 43: „Der freie Wille ist nur dem Menschen eigen und besteht darin, daß die Impulse nicht naturnotwendig auf ihn wirken, sondern nur anregen zur That."

machen will. Es müssen demnach die Sprachorgane zum sprechen zusammenhelfen, die Augen müssen lesen, die Hand muß schreiben, die Arme müssen sich ausstrecken zur Abwehr, die Hände müssen sich falten zur Andacht. Die Organe müssen den Zwecken des Geistes dienen. Der Wille kann auch hemmend eingreifen in den Verlauf mancher organischen Bewegungen. Er kann dem Körper verbieten zu gehen, zu essen, zu trinken, sich zu wehren, zu schlafen. Die in dem sinnlichen Organismus aufsteigenden Erregungen und Begierden würden naturnotwendig zur Befriedigung drängen, wenn nicht die geistige Willensstärke diese Befriedigung hemmen würde. Diese Beherrschung der Sinnlichkeit nennen wir moralische Kraft. Und die wiederholten Siege über dieselbe bringen uns die moralische Freiheit, die Tugend.[1] So ist auch der Wille dem Leibe gegenüber souverän und frei. Wir haben demnach eine doppelte Freiheit des Willens gefunden, sowohl im rein geistigen Thun als auch auf dem Gebiete der Sinnlichkeit, dies ergiebt zusammen den Begriff der freien Persönlichkeit, besonders wenn noch die dritte Thatsache hinzukommt, die dritte Freiheit des Willens, frei zu sein gegen jede äußere Gewalt. Die Thatsachen des Bewußtseins und die Beispiele der Geschichte beweisen es, daß uns niemand zwingen kann, anders zu handeln als wir wollen. Dies ist die stärkste Manifestation unserer persönlichen Freiheit.[2] Wir unterscheiden also je nach der Willensrichtung eine psychische Freiheit, eine moralische Freiheit und eine persönliche Freiheit. Die erste vollzieht sich innerhalb der Seele, die zweite dem Körper, die dritte dem Nebenmenschen gegenüber.

4. Das Bewußtsein.

Wie im lebendigen Organismus des Tieres die Sinneseindrücke im Zentralorgan haften bleiben, sich ansammeln, sich verbinden und so eine sinnliche Erfahrung ausmachen, ebenso erhalten sich die

[1] Kant, Vorlesungen über Psychologie p. 45: „Jemehr der Mensch vermittelst der oberen Willkür Kraft hat, die untere Willkür zu unterdrücken, desto freier ist er. Diese Freiheit wird zur Tugend."

[2] Beneke, Lehrbuch der Psychologie als Naturwissenschaft p. 285: „Die

Erregungen der menschlichen Seele. Die einmal dagewesenen Vorstellungen, die einmal gebildeten Begriffe, Urteile und Ideen gehen nicht verloren, sie werden vielmehr in unserem Bewußtsein aufbewahrt, aufgespeichert wie in einer Vorratskammer. Was das Gemüt empfunden, alle Stimmungen, Neigungen, Affekte und Triebe setzen sich nieder auf den Grund der Seele, in die Tiefe des Herzens. Auch was der Wille jemals gewollt und zur That gemacht hat, bleibt als Erfahrungsstoff auf dem Grunde des Bewußtseins haften. Dieser aufbewahrte Stoff ist aber in einer steten Umänderung und Ausbildung begriffen. Wie oben bei der Verstandesthätigkeit dargestellt wurde, ordnen sich die Einzelheiten zu Gruppen und Reihen und rufen die Begriffe und Gesetze hervor. So bilden sich Begriffe und Gesetze des Denkens, des Fühlens und Wollens. Diese steigern sich beim Denken zu Ideen, beim Fühlen zu Idealen und beim Willen zu Maximen. Diese wohl organisierten Mengen von Gedanken, Gefühlen und Willensakten sind die Frucht unserer eigenen Thätigkeit und unserer Erfahrung. Dieses selbsterworbene Gut ruht aber auf einem Untergrunde, dem Wesen unserer Seele. Das ganze Gebäude unserer Verstandesthätigkeit ist, aufgebaut auf dem festen Untergrunde der Vernünftigkeit, das ist der anerschaffene Sinn für das Wahre, das Ursubstrat des Verstandes, ohne welches die menschliche Wissenschaft keine Wurzel fassen könnte. Die Reihen unserer Gefühle, die bis in die lichten Höhen der Ideale sich erheben, sind hervorgewachsen aus einem anerschaffenen Sinne für das Schöne und unsere Willensgrundsätze und Maxime sind tief befestigt in dem anerschaffenen Sinne für das Gute d. h. in dem Gewissen.

Während man leicht und gerne die Vernunftunterlage und den Sinn für Schönheit in der menschlichen Seele anerkennt, findet der dritte Grundzug derselben, das Gewissen, nicht allseitige Anerkennung. Diese Weigerung ist aber ein Widerspruch mit der Vernunft, die man doch anerkannt hat. Wie nämlich keine Wissenschaft entstehen könnte ohne den vernünftigen Zug zur Wahrheit, wie keine Kunst

---

Freiheit des Willens ist unabhängig von den äußeren Einwirkungen, unsere Handlungen sind nur von uns selbst abhängig."

Kant a. a. O. p. 43: „Der Mensch fühlt in sich ein Vermögen, sich durch nichts in der Welt zwingen zu lassen."

sich entfalten könnte ohne den tiefinneren Grundzug zum Schönen, so könnte, das folgt mit Notwendigkeit, keine Moral entstehen ohne den anerschaffenen Sinn für das Gute, ohne das Gewissen. Die Grundsätze und Gesetze des Handelns wären in die Luft gebaut, sie wären nur Zufall oder Willkür. Rümelin[1] sagt: „Wenn nicht ein Maßstab in uns läge, um den Wert menschlicher Handlungen und Eigenschaften gegeneinander abzuwägen, so wäre nicht einzusehen, wie wir jemals von dem Begriff eines Guten zu dem des Guten gelangen könnten.“ Wer also eine Wissenschaft, eine Kunst und eine Moral annimmt, muß auch das notwendige, psychische Substrat voraussetzen, jene Grundeigenschaften der Seele, womit wir ihrem Wesen am nächsten kommen. Diese Grundeigenschaften beweisen ihre Absolutheit und Notwendigkeit dadurch, daß sie nicht der Willkür und der Veränderlichkeit unterliegen; besonders aber dadurch, daß sie mächtig sich regen und ankämpfen, wenn menschlicher Unverstand und Schwäche Widerspruchsvolles auf diesen Grundlagen aufbauen will; dann sträubt sich die Vernunft, das Gemüt wendet sich ab, es mahnt die Stimme des Gewissens. Das sind die deutlichen Zeichen einer höheren Welt, das sind die großen Regulatoren der Menschheit und ihres Lebens. Auf diesem Untergrunde baut der Mensch seine Wissenschaft auf und errichtet die Werke seiner Kunst, auf diesem unveränderlichen Fundament muß er auch seine Moral befestigen, wenn sie Anspruch auf Allgemeingiltigkeit machen will. Nur diese so gewonnenen Maxime können jene Geltung bekommen, welche Kant für seinen „kategorischen Imperativ“ gefordert hat. Er hat aber die Wurzeln der moralischen Maxime in die Vernunft gelegt anstatt in das Gewissen und wollte somit auf einen Baum einen anderen Baum pflanzen oder in einem anderen Gleichnis gesprochen, er wollte von einem Baume zweierlei Früchte ernten. Ganz unwissenschaftlich vollends ist jene psychologische Theorie, welche das Gewissen nicht anerschaffen, sondern erst erworben sein läßt. Denn ohne ein Grundregulativ würde das von Menschen Erworbene der Willkür und dem Irrtum unterliegen, das erworbene Gewissen müßte so verschieden sein wie die Lebenserfahrungen der Menschen und Völker. Ein solches Gewissen hätte nur eine persönliche, aber niemals allgemeine Geltung. Das

[1] Reden und Aufsätze. Neue Folge p. 160.

was der Mensch selbständig aufbaut auf diesen festen anerschaffenen Grund kann allerdings manigfaltig und sich widersprechend, kann eine Menge von Irrtümern sein, der Untergrund selbst aber ist wahr, schön und gut. Die Wissenschaft kann Irrtümer erzeugen, die Kunst kann in Geschmacklosigkeit ausarten und die Moralität sich in Grausamkeiten verlieren, aber der unterste Grund des Wahren, Schönen und Guten ist nicht gefälscht, ist göttlichen Ursprungs. Wir tragen einen untrüglichen Maßstab des Wahren, Schönen und Guten in uns, zu dem Wissenschaft, Kunst und Moral immer zurückkehren müssen.

Wir wenden uns nun wieder zu unserem obigen Begriff des menschlichen Bewußtseins, können ihn aber jetzt genauer definieren, indem wir das Bewußtsein gliedern in die ursprünglichen anerschaffenen Grundbestandteile der Vernunft, der Empfindung des Schönen und des Gewissens. Auf diesem anerschaffenen Fundament lagert sich das erworbene Bewußtsein auf in drei nebeneinander liegenden Schichten, welche die Verstandes-, Gemüts- und Willensthätigkeit angehäuft hat. Der anerschaffene Grundbestandteil ist die notwendige Voraussetzung, das Substrat, in welches die neue Pflanze der eigenen Thätigkeit und Erfahrung ihre Wurzeln schlägt und aus dem sie ihre Nahrung zieht. Die Verstandesthätigkeit wird zum Wissen, zur Urteilsfähigkeit, zur Einsicht in die Zusammenhänge, zur Übersicht über die Welt, zur Erkenntnis der letzten Gründe, zur Auffassung der leitenden Ideen und schließlich zur Weisheit, die man eine zur Vollkommenheit entwickelte, von allen Trübungen abgeklärte erworbene Vernunft nennen könnte.

Ebenso baut sich im Gemüte eine Welt von Gefühlserfahrungen auf, welche die Werte repräsentieren, die wir unseren Verstandesdingen beilegen. Wir haben nicht nötig auch diese in ein wohlgegliedertes System zu bringen, wie es mit den Kenntnissen geschehen muß, denn sie lagern sich von selbst parallel zu unserem Wissen, weil sie mit ihm und neben ihm entstanden sind. Die Größe des Gefühls wächst dann mit der Höhe des Wissens, vorausgesetzt daß das Gemüt nicht vernachlässigt worden ist. Liebe und Begeisterung für das Schöne und Ideale bezeichnen den Höhepunkt dieser Ausbildung. In gleicher Weise abmassieren sich die Willensakte, die Ent-

schlüsse und Begehrungen in unserem seelischen Bewußtsein. Es entstehen Regeln und Grundsätze des Handelns, Gesetze und Maxime. Die aus dem göttlichen Gewissensuntergrunde stammende Richtung zum absoluten Guten soll sich auch in die Erfahrungsmasse hineinerstrecken, so daß unsere Willensmaxime in ihrer Vollkommenheit sich mit dem Willen Gottes decken.

Die Höhepunkte des entwickelten Bewußtseins, Weisheit, Idealität und Religion, werden freilich nur schwer und von wenigen erreicht. Es bedarf einer langen Entwicklung bis zu dieser Vollkommenheit. Wie dieser aufsteigende Prozeß innerhalb des Verstandes, des Gemütes und des Willens vor sich geht, ist im allgemeinen oben bei der Betrachtung dieser Seelenkräfte hervorgehoben worden. Es erübrigt nur noch die dabei zur Verwendung kommenden Kräfte näher ins Auge zu fassen.

Das erste ist die sprachbildende Kraft der Seele. Der im Bewußtsein angesammelte Erfahrungsstoff ist in die Form der Sprache gegossen. Vorstellungen und Begriffe, Urteile, Ideen, Gefühle, Grundsätze und Maxime, alle sind in Worte gefaßt. Wir dürfen die Sprache das Gefäß des Geistes nennen. Lazarus[1] sagt ganz treffend: „Wie der Schatten an den Körper, so heftet sich das Wort an den Gedanken. Sprache ist die Darstellung des Geistes.“ Unser Bewußtseinsinhalt ist demnach in einer doppelten Form in uns aufbewahrt, einmal als rein geistiges Produkt und außerdem als sinnlich wahrnehmbare Sprache. Durch diese Vereinigung von Geist und Sinnlichkeit wird unser Geist auch anderen Menschen vernehmbar, es ist ein Verkehr der Geister ermöglicht, welche ohne diese sinnliche Form der Sprache nur sich selber erkennbar, also isoliert geblieben wären. Die Sprache dient also dazu den Geist des Menschen zur Erscheinung zu bringen, zum Zwecke des gegenseitigen geistigen Verkehrs, d. h. der gegenseitigen Austauschung unseres gesamten Bewußtseins Es giebt zwar noch ein anderes Mittel, unseren geistigen Zustand äußerlich darzustellen, das sind die Geberden, man redet sogar von einer Geberdensprache; allein dieses Mittel ist so unvollkommen, daß es der Sprache gegenüber sehr

[1] Das Leben der Seele II, Einl.

wenig zur Geltung kommt. Das vorzüglichste Mittel, seinen geistigen Inhalt auch anderen mitzuteilen, bleibt die Sprache. Sie ist zum bedeutendsten Kulturmittel der Menschheit geworden, weil in der Sprache eigene und fremde Erfahrungeu auf die mannigfachste Weise sich ergänzen, korrigieren, steigern, vervollkommnen. Jeder Mensch greift mit der Sprache thätig ein in den Fortschritt der Kultur, Worte und Gedanken des einzelnen werden zum Gemeingut aller.[1]

Dieses Zusammenwirken der Menschen ist noch unendlich vervielfacht und gesteigert worden, dadurch, daß neben der gesprochenen Sprache noch die Schrift erfunden wurde. Dadurch ist der geistige Verkehr des Menschen von Raum und Zeit unabhängig geworden, zeitlich und räumlich Entfernte können geistig mit einander verkehren, die Vergangenheit wird zur Gegenwart, die Ferne zur Nähe. So kann sich der Bildungsstoff ins Unendliche vermehren und die Kultur immer höher steigen. Bei diesem Bildungsprozeß werden sich demnach geistige und sprachliche Vervollkommnung parallel neben einander bewegen müssen. Diese Forderung ist für den geschichtlichen Menschen, der nicht im Anfang der Menschenreihe steht, sondern schon auf eine große Vergangenheit zurückblickt und unter dem Einfluß der Tradition steht, eine selbstverständliche und notwendige. Denn der geschichtliche Mensch hat sich daran gewöhnt, seine gesamte geistige Thätigkeit nur in der Form der Sprache, in der Form des inneren denkenden Sprechens vorzunehmen, so daß unser Geist nach und nach nicht anders kann als in der Einkleidung der Sprache sich zu bewegen. Aus dieser Thatsache ergiebt sich die hohe Bedeutung der sprachlichen Ausbildung, deren Vollkommenheit ein Gradmesser der geistigen Entwicklung sein wird. Einer Gefahr aber ist dabei der von der Tradition beherrschte Mensch ausgesetzt, daß er nämlich zwar die Sprachform in sich aufnimmt, aber nicht den dazu gehörigen Inhalt. Eine solche Bildung würde eine hohle, aufgeblasene, nur scheinbare sein. Es ist deshalb für den historischen Menschen wichtig und für seine geistige Entwicklung notwendig, den

---

[1] Lazarus, a. a. O. II, p. 399: „Das Wort gehört der Allgemeinheit und dem öffentlichen Geiste an. Auf diese Weise wird der einzelne Geist ein Teil des Gesamtgeistes.“

dargebotenen Bildungsstoff zugleich in einer formrichtigen und inhaltvollen Weise sich anzueignen.

In dieser eben besprochenen Thätigkeit äußert sich das Bewußtsein als Gedächtnis. Auf dem Wege der oben geschilderten Rezeptivität gelangen Vorstellungen und höhere Inhaltsformen ins Bewußtsein, wo sie verharren d. h. mit der Gedächtniskraft des Bewußtseins fest gehalten werden. Es ist aber von großer Wichtigkeit, wie der Inhalt in die Vorratskammer des Bewußtseins gelangt; denn davon hängt die Treue, Festigkeit oder auch Undeutlichkeit und Unzuverlässigkeit des Gedächtnisses ab. Die Erfahrung lehrt, daß die Deutlichkeit und Gründlichkeit der ersten Apperzeption von Dingen, Vorstellungen und Begriffen auch ein klares, deutliches, zuverlässiges, bereitstehendes Gedächtnismaterial liefert; daß dagegen unklare, verschwommene Bilder stets ein oberflächliches, unbestimmtes und unzuverlässiges Residuum zurückläßt.

Man strebe also nach scharfen Apperzeptionen, damit eine klare Innenwelt sich bilde und ein daraus sich ergebendes treues und sicheres Gedächtnis. Das gute Gedächtnis ist also nicht angeboren, sondern erworben. Aber nicht bloß von den vollkommenen Apperzeptionen ist das Gedächtnis abhängig, sondern auch von der Ordnung und Übersicht, von der systematischen Eingliederung aller Vorstellungen und Begriffe. Wird von den Apperzeptionen Klarheit verlangt, so fordert man von den Begriffen übersichtliche Ordnung; daraus entstehen die sogenannten klaren Köpfe, aus dem Gegenteil die verworrenen.

Der so geformte und geordnete Bewußtseinsinhalt ist uns aber nicht immer gegenwärtig, das meiste liegt vielmehr unbewußt im Bewußtsein. Es liegt, um ein Gleichnis zu gebrauchen, in einem dunklen Warengewölbe und wird erst dann einzeln oder übersichtlich kenntlich, wenn man den Lagerraum erleuchtet. Die Leuchte ist die Apperzeption, mit welcher jedes einzelne Objekt, jede Gruppe und Reihe dieses inneren Vorrats erleuchtet und wieder vergegenwärtigt wird. Mit dieser letzteren Thätigkeit sind wir an eine neue Kraft des Bewußtseins gekommen oder vielmehr auf die andere Seite des Gedächtnisses, welches wir zuerst als rezeptiv aufbewahrende Kraft betrachtet haben und jetzt als reproduzierende kennen lernen.

Diese reproduzierende Kraft des Gedächtnisses nennen wir auch Wiedererinnerung oder Assoziation. Die Seele sieht sich einer inneren Welt von Thatsachen gegenüber, einer von der äußeren abstrahierten, subjektiv d. h. psychologisch geformten Innenwelt, in der sie nach Belieben schaltet und sich mit Freiheit bewegt. Je klarer und deutlicher nun die Objekte dieser Innenwelt gestalt sind, je geordneter und übersichtlicher ihr Zusammenhang, je mehr sie ein organisches Ganze bilden, desto leichter und sicherer wird die Seele ihre Beobachtungen machen, desto treuer und zuverlässiger wird die Reproduktion der Wiedererinnerung sein.

Der Akt der Wiedererinnerung geschieht mit einer nach innen gerichteten Aufmerksamkeit zum Zwecke einer deutlichen Wahrnehmung. Die Aufmerksamkeit ist eine Anspannung der Erkenntniskraft, eine Hinlenkung des oben geschilderten inneren Sinnes, unseres geistigen Auges, nach den inneren Objekten. Wenn nur Einzelheiten wieder vergegenwärtigt d. h. in den Lichtblick der inneren Apperzeption gerückt werden, so nennt man das Wiedererinnerung z. B. von Namen, Zahlen, Personen, Orten, Begriffen, Eigenschaften, Urteilen, Ideen. Werden dagegen ganze Reihen und Gruppen von Vorstellungen reproduziert, so nennt man dies Assoziation.

Die Wiedererinnerung wird aber von selbst, unwillkürlich zur Assoziation, wenn mit der Erinnerung an einen Begriff eine ganze Reihe von Vorstellungen von selbst ins klare Licht der Apperzeption tritt. Damit ist ein wichtiges Gesetz der Psychologie berührt. Die psychischen Gebilde stehen nämlich zu einander in verwandtschaftlicher Beziehung, das Gleiche gesellt sich zum Gleichen, das Ähnliche zum Ähnlichen, örtlich und zeitlich Zusammengehöriges verbindet sich, die Wirkung haftet an der Ursache. Wie die Glieder einer Eisenkette, so gerät die ganze Reihe der Gedanken in Bewegung, wenn man ein Glied hervorzieht[1] (mechanisches Gedächtnis).

---

[1] Fechner, Vorschule der Ästhetik I, p 125: „Wir sehen im fernen Wald, der für das unerfahrene Auge ein grüner Fleck ist, zugleich etwas, was lebendig in sich treibt und wächst, was Schatten, Kühlung gibt, worin der Hase, das Reh laufen, der Jäger geht, die Vögel singen, manches Märchen spukt, auch wenn wir nichts wirklich davon sehen. Im Grunde sehen wir auch mit leiblichem Auge vom Wald nicht mehr als der frisch operierte Blinde und das neu

Diese Adhäsion der Vorstellungen vollzieht sich zwar naturgemäß und gesetzlich, aber sie kann und muß der Vollkommenheit wegen auch künstlich im Unterricht gefördert werden (judiziöses Gedächtnis). Denn die Wiedererweckung früherer Vorstellungen, Begriffe, Ideen, Gefühle in einer bestimmten Ordnung und zu einem bestimmten Zwecke ist für die geistige Entwicklung von eminenter Bedeutung, weil dadurch neue Combinationen, neue Begriffe und Gesetze, neue Ideen und Maxime gewonnen werden können. Bei diesen absichtlichen Combinationen gibt entweder der Verstand oder das Gemüt oder der Wille die Gesichtspunkte der neuen Combination an. So trägt beispielsweise der Verstand die Leuchte der Apperzeption und sucht aus dem reichen Vorrat des Bewußtseins die für seine logischen Zwecke dienenden Begriffe und Vorstellungen zusammen. Diese willkürlichen Assoziationen sind für die Entwicklung der Wissenschaft und der Kunst von der höchsten Bedeutung; denn auf ihnen beruht ihr Fortschritt. Diese willkürlichen Combinationen sind anfangs mühevoll und anstrengend, werden aber durch öftere Wiederholung zu unwillkürlichen Assoziationen und verlaufen mit derselben unbewußten Sicherheit und Leichtigkeit wie eben diese letzteren. Viele solche anfangs schwierige Assoziationen entwickeln sich im Berufsleben später mühelos und mechanisch; sie werden zur Gewohnheit.[1] Die Gewohnheit ist also eine kraftersparende Wirksamkeit und ist ein Hauptgesetz des fortschreitenden Unterrichts. Die früheren Kenntnisse müssen zur mechanischen Geläufigkeit werden, bevor neue Operationen erfolgen können.

Nur eine besondere Art der Assoziationen ist die Phantasie.[2]

geborene Kind, das ist eine grüne Fläche; alles aber, was wir je vom Wald gesehen, gehört, gelesen, erfahren, gedacht haben, wie alles womit sie einen Vergleichspunkt bieten, trägt zu dem Eindruck bei, den die Gegenstände auf uns machen, und macht ihren Anblick dadurch zu etwas unsäglich Bedeutenderem, Reicherem, Lebendigerem, für das Gefühl Vertiefterem, für die Phantasie Produktiverem als für den, der nichts davon gesehen, gehört, gedacht hat. Die Gesamtheit dieser Erinnerungen und Vorstellungen macht sich in Verschmelzung mit der sinnlichen Unterlage als Gesamteindruck geltend." (Unwillkürliche Assoziation).

1 Avenarius, Philosophie als Denken der Welt p. 7.

2 W. Scherer, Poetik p. 161: „Es ist ganz klar, daß die Phantasie als

Die Besonderheit derselben liegt darin, daß sie die Wiedererinnerung von sinnlichen Vorstellungen ist. Wir verstehen demnach unter Phantasie die unwillkürliche und willkürliche Fähigkeit, frühere Vorstellungen der Erscheinungswelt, wiederzugeben, entweder so wie sie waren oder vermehrt mit den nach den Gesetzen der Assoziation mechanisch sich anschließenden verwandten Vorstellungen. Ich erinnere mich an einen See; das Erinnerungsbild enthält aber auch die Ufer, die Schiffe, die Gesellschaft, die Lieder, die Freude, überhaupt alles dort Erlebte und Gesehene. Außer dieser unwillkürlichen gibt es aber auch eine willkürliche, nach gewissen Gesichtspunkten und Gesetzen zusammenordnende Phantasie. Sie ist jene schöpferische Kraft, welche aus dem vorhandenen Vorstellungsmaterial durch Combination, durch Trennung, durch Abstraktion nach den Regeln des denkenden oder empfindenden Geistes neue Gebilde hervorbringt, welche die ursprünglichen, natürlichen an Wert und Schönheit übertreffen. Wir sind mit diesen Bildern der kombinierenden, schöpferischen Phantasie in das Bereich der Kunst eingetreten. Die künstlerische Phantasie ist also insofern eine schöpferische, als sie die vorhandenen sinnlichen Anschauungen umgestaltet und verfeinert, sie in das Bereich des Gattungsmäßigen emporhebt und zugleich durch rein geistige Kräfte, durch Anteilnahme des Verstandes und des Gemütes, d. h. durch Ideen und Empfindungen dem Kreise der bloßen Sinnlichkeit entrückt. Tritt nun diese Conzeption der Phantasie äußerlich in die Erscheinung, so haben wir ein Gebilde des Schönen, ein Kunstwerk. Die Natur ist also nur insofern Grundlage der Kunst, als sie im Geiste Anschauungsbilder erweckt, welche im Innern fortleben als das Rohmaterial der Phantasie. Die schöpferische Kraft des Künstlers nun nimmt diese Phantasiebilder nicht wie sie sind, sondern er gestaltet sie um, macht aus ihnen Gebilde höherer Art und durchdringt sie zugleich mit dem Lichte des Verstandes, mit der Wärme des Gemütes und der Stärke des Willens, jedoch so, daß eine von diesen Geisteskräften die vorherrschende ist. Bei den Kunstschöpfungen ist soviel Geistesarbeit aufzubieten, daß die Kunst nicht als Nachahmung der Natur bezeichnet

---

Grundkraft mindestens in starker Verwandtschaft mit dem Gedächtnis steht; ja die Frage ist notwendig, ob sie nicht überhaupt mit dem Gedächtnis (der Wiedererinnerung) zusammenfällt."

werden kann. Sie nimmt das Materielle, Körperliche, Formale aus der Natur, gestaltet es jedoch so um, daß es im Geistigen zwar nicht untergeht, aber doch hinter dasselbe zurücktritt.[1]

Wir haben bisher die einzelnen Kräfte des psychischen Lebens getrennt betrachtet nach ihrem Wesen, ihrer Erscheinung und ihrer Anwendung. Nach dieser Trennung müssen wir sie aber wieder vereinigen zu einem Ganzen, zu einer unteilbaren Persönlichkeit und damit erhalten wir

5. Die Individualität.

Individualität umfaßt die Summe aller jener körperlichen und geistigen Eigenschaften und Zustände, wodurch sich jeder Einzelne von seiner Gattung unterscheidet. Neben der gattungsmäßigen Gleichheit finden sich stets individuelle Verschiedenheiten. So ist es im Reiche der Pflanzen und Tiere, so auch im Geschlechte der Menschen. Und je genauer unsere Kenntnisse von der Gattung werden, desto individueller müssen sie sich gestalten. Das Gleichartige, welches den Gattungsbegriff ausmacht, springt freilich leichter in die Augen und wird leicht wahrgenommen, die individuellen Verschiedenheiten dagegen erfordern einen durch Beobachtung und Erfahrung geschärften Blick. Besondere Schwierigkeiten bringt die individuelle Menschenkenntnis mit sich, da wir trotz psychologischer und physiologischer Bildung den andern durch die gefärbte Brille der eigenen Individualität betrachten, da wir immer subjektiv urteilen und das voraussetzen, was wir besitzen. Wir übertragen gar zu leicht unsere Zustände auf andere. Es ist daher ein schwieriger, aber notwendiger Schritt, die subjektive Art der Menschenbeurteilung abzulegen und zu einer objektiven überzugehen d. h. die Zustände, Thaten und Eigenschaften des andern zu erkennen und hinzunehmen wie sie sind.

Das rein Körperliche nun interessiert uns hier weniger, sondern

---

[1] Vischer, Kritische Gänge (neue Folge) 5. Heft p. 6: „Das Schöne ist nicht einfach ein Gegenstand, das Schöne wird erst im Anschauen, es ist Contakt eines Gegenstandes und eines auffassenden Subjektes. Das Schöne ist eine bestimmte Art der Anschauung“ (geistiger Prozeß). p 24: „Es trttt eine Verschmelzung des geistigen Lebens mit der Sinnlichkeit ein.“

vielmehr zwei andere Formen der Individualität, die geistige Beschaffenheit und das Zusammenwirken von Geist und Körper. Betrachten wir zuerst die geistige Individualität, so können wir die Bethätigung der Geisteskräfte in den Ausdruck Talent zusammenfassen. Talent ist die Fähigkeit, seine Geisteskräfte ihrer Natur und vernünftigen Zwecken entsprechend in Bewegung zu setzen. Der Grad dieser Fähigkeit bestimmt die Größe oder Güte des Talentes. Jeder Mensch hat Verstand, Gemüt und Willen; er entwickelt Ideen, Gesinnungen und Charakter, aber die Höhe und Intensität dieser Bethätigung ist unendlich verschieden und abgestuft. Denn es ergeben sich Unterschiede: 1. Wenn eine einzelne Geisteskraft über die andern zu mächtig hervortritt. Überwiegt der Verstand die anderen Fähigkeiten, so entsteht ein wissenschaftliches Talent, ein scharfer Denker. Überwiegt die Gefühlsthätigkeit, so entwickelt sich ein künstlerisches Talent. Überwiegt die Energie des Willens, so gestaltet sich ein praktisches Talent, es entwickelt sich ein Mann der That. Dieses scharfe Hervortreten der Einzelkräfte wird zur Einseitigkeit, wenn die anderen Kräfte verkümmert erscheinen. Große Gelehrsamkeit ist eine tadelnswerte Einseitigkeit, wenn sich damit Roheit des Gemütes und Unmoralität des Willens verbindet. Hohe Künstlerschaft und Schönheitsschwärmerei wirkt abstoßend, wenn Unverstand und Charakterlosigkeit daneben stehen. Die Thatkraft wird zur Tyrannei, wenn die Wildheit des Herzens und der Unverstand sich dazu gesellen. Die Einseitigkeiten der Talente sind also fehlerhaft, und die Erziehung hat dafür zu sorgen, daß, wenn auch eine Kraft besonders kultiviert werden muß, die beiden übrigen als schwächere, aber nicht verkümmerte Schwestern zum Bunde sich vereinen. Dies deutet Schiller teilweise mit den Worten an: „Das ists ja, was den Menschen zieret und dazu ward ihm der Verstand, daß er im innern Herzen spüret, was er erschafft mit seiner Hand.“ Also neben der Verstandesbildung muß auch Herzens- und Charakterbildung erstrebt werden.

Ein Unterschied der geistigen Individualität entsteht 2. dadurch, daß wir die spezifische Stärke jeder Geisteskraft bemessen. Von diesem Gesichtspunkte aus giebt es einen scharfen oder schwachen Verstand, ein gefühlvolles oder unempfindsames Gemüt,

einen ausdauernden oder unbeständigen Willen, ein treues oder unzuverlässiges Gedächtnis, ein sicheres oder schwerfälliges Urteil.

Ein Unterschied ergibt sich 3. dadurch, daß man die Schnelligkeit der Kraftanwendung berücksichtigt. Wir unterscheiden rasche und langsame Auffassungsgabe, schnelles und bedächtiges Urteil, lebhaftes und stilles Gemüt, entschlossenen und trägen Willen.

Eine 4. Klassifikation der geistigen Beanlagung wird dadurch gefunden, daß man die Gegenstände ins Auge faßt, auf welche die Geisteskraft mit Vorliebe und mit besonderem Erfolge sich richtet. Wir sprechen in dieser Beziehung von einem Sprachen- und Zeichentalent, von musikalischem und poetischem Sinn, wir hören von Vorliebe für Geschichte oder Naturwissenschaften, von einer Neigung zur Philosophie.[1]

Aus diesen individuellen Neigungen und Gaben geht in der Regel die besondere Berufswahl hervor. Jeder wählt gerne jenen Beruf, zu dem er sich besonders befähigt fühlt. Dies hat den großen Vorteil, daß er hier mehr leisten wird als anderswo und durch Befriedigung seiner Neigung selbstzufriedener werden kann. Er ist, wie man sagt, in seinem Elemente, er fühlt sich heimisch; es wächst ihm rascher die Kraft, er ist glücklicher. Dieser Vorgang der Berufswahl wäre der natürliche; in Wirklichkeit aber drängen materielle und soziale Rücksichten den jungen Mann in andere, wie er glaubt, vorteilhaftere und glänzendere Bahnen, die ihn innerlich weniger befriedigen und seine Leistungsfähigkeit herabdrücken.

Neben und über dieser Menge von individuell verschiedenen Geistern gibt es aber noch eine Individualität im strengen Sinne, nämlich die ausgebildete Persönlichkeit. Alle individuell veranlagten Menschen sollen ganze Persönlichkeiten werden, jeder entwickle sich zum „ganzen Mann.“[2] Der harmonische Ausbau des

[1] Vgl. Rümelin, Reden und Aufsätze 1875 p. 126.

[2] Lazarus, Das Leben der Seele III, p. 330: „Die Individualität besteht vor allem darin, daß aus den zufälligen Summen geistigen Inhalts ein geschlossenes, geordnetes Ganze wird, leitende Ideen, herrschende Vorstellungen, ordnende Kategorien, welche allem Zufälligen den Stempel persönlicher Geltung aufdrücken. Ferner gehört dazu Charakter in sittlicher Beziehung, wo subjektive

geistigen Innern ist es, was die Persönlichkeit ausmacht. Alles sei dort Ordnung und Gesetz, jede That sei der Ausfluß der Überzeugung, überall sei Zusammenhang und Begründung. Eine hervorstechende, charakteristische Geistesrichtung und Kraft gebe dem Ganzen Bewegung und Ziel. Das stiftet die Einheit in der Persönlichkeit. Die charakteristisch individuelle Kraft nämlich wird Mittelpunkt und Ausgangspunkt aller Thätigkeiten, auf den auch alles von außen Kommende bezogen wird. Um diesen Mittelpunkt gruppieren sich die übrigen Interessen des Menschen, welche natürlich bei jedem Individuum eine besondere Lagerung finden werden. Es bilden sich so unter einem Volke unendlich viele von einander verschiedene Persönlichkeiten, die einen eigenen Mittelpunktskern, ein Individualitätszentrum, besitzen, um welches in konzentrischen Kreisen die übrigen Bestrebungen der Menschheit in immer weiter entlegenen Peripherien sich anschließen. Diese harmonische Ordnung des inneren Menschen, die ihn erst zur einheitlichen Persönlichkeit macht, muß durch eigene Thatkraft herbeigeführt werden, denn eine fremde Person würde ihm eine fremde Individualität aufdrängen und die Gestaltung der eigenen zerstören. Die Entwicklung zur Persönlichkeit verlangt also eine gewisse psychische Freiheit. Ein pedantischer Zwang im Denken, Fühlen und Wollen, würde diese Entwicklung stören. Die Erziehung beschränke sich also darauf, die einzelnen Kräfte zu bilden und zu stärken und durch Vorführung mustergiltiger Charaktere Antriebe zum Aufbau der Individualität zu geben, in der Überzeugung, daß sie nur die Mittel zur individuellen Entwicklung darbietet, aber die Individualität selbst nicht erzeugt, die sich frei gestalten muß.

Diese selbstgeschaffene Individualität kündigt sich als ein wertvolles psychisches Gut an, indem jeder Angriff auf dieses seelische Eigentum, als eine psychische Rechtsverletzung empfunden wird. Ja wir nennen das einen Angriff auf unser Selbstbewußtsein, auf unsere persönliche Ehre. Das Selbstbewußtsein der Individualität ist sich seines Eigentums wohl bewußt, freut sich seines Besitzes und seiner Kraft, hütet diesen Schatz deshalb mit wachsamen Augen und wehrt jeden Angriff ab. Wer solche Verletzungen seines Selbstbe-

Überzeugung und objektives Handeln übereinstimmen. Ein fester innerer Rhythmus durchdringe alle schöpferische Thätigkeit."

wußtseins ohne Reaktion der abwehrenden Kräfte sich gefallen läßt, ist kein ganzer Mann, hat keine Individualität. Jede vollendete Persönlichkeit erzeugt aber auch Achtung bei den Nebenmenschen. Darum sei besonders der Lehrer, der auf andere wirken will, zuerst selbst ein ganzer Mann, ein durchgebildeter Charakter, eine in sich geschlossene Persönlichkeit, dann wird ihm Achtung und Autorität nicht fehlen.

Die eine Form der Individualität ist also die eben behandelte geistige Seite; es erübrigt noch die zweite Form in Kürze zu betrachten, die geistig-körperliche Seite der Individualität, welche sich in den Temperamenten äußert. Der geistige Inhalt kommt in der physischen Form des Temperamentes zur Darstellung. Die Quelle der Temperamente ist das Gefühlsleben des körperlichen Organismus, wenn es unter dem unmittelbarem Einflusse des Geistes steht. Die geistigen Erregungen wirken unwillkürlich auf den Körper, auf Sprache, Geberde, Haltung und Gesichtsausdruck; jedoch kann der menschliche Wille in diesen natürlichen, von selbst verlaufenden Prozeß hemmend eingreifen. Besonders der gebildete, willensstarke Mensch, kann die körperliche Mitleidenschaft fast ganz aufheben, indem er die geistigen Erregungen auf das Gebiet der Seele beschränkt. In diesem Falle haben wir ein zurückgehaltenes Temperament. In der Regel aber übt der Wille diese Hemmung nicht in allen Fällen aus, dann haben wir eine Menge von geistigen Regungen, welche unwillkürlich den Körper in Mitleidenschaft ziehen, so daß wir das Temperament beobachten d. h. die Art und Stärke der körperlichen Reaktion gegenüber den Einflüssen des Geistes wahrnehmen können.

Am meisten wird nun der Körper in Mitleidenschaft gezogen durch die Affekte der Seele, hier wird sich also auch das Temperament am deutlichsten zeigen. Man unterscheidet deshalb heute noch nach der alten und feinen Theorie des Galen sanguinische, melancholische, cholerische und phlegmatische Temperamente. Die starken Affekte herrschen bei Cholerikern und Melancholikern vor, die raschen bei Sanguinikern und Cholerikern, die langsamen bei Melancholikern und Phlegmatikern, die schwachen Affekte bei den Sanguinikern und Phlegmatikern. Auf diese Weise zeigt jedes Temperament zweierlei Affekte: Der Choleriker zeigt starke und rasche Affekte, der Melancholiker starke und langsame, der Sanguiniker

rasche und schwache, der Phlegmatiker schwache und langsame. Den Vorzug verdienen die Choleriker und Melancholiker, von diesen beiden gehört dem ersteren der Vorzug der raschen That, dem zweiten der Vorzug der ruhigen Besonnenheit; gleich sind sie in der Stärke.

Je weniger nun Verstand und Wille ausgebildet sind, desto mehr tritt die Herrschaft des Gefühls d. h. das Temperament hervor. Deshalb findet man unter dem Volke die meisten Temperamente, während sie unter den Gebildeten und besonders den Gelehrten immer seltener werden.

Wir sahen oben, daß durch das hemmende Eingreifen des Willens das Temperament geschwächt oder aufgehoben werden kann; allein dies ist keine erfreuliche menschliche Erscheinung mehr, denn in einem solchen scheint alles Gefühl begraben zu sein. Vielmehr soll eine Pflege des Temperaments, eine Veredlung dadurch erzielt werden, daß man die Quelle des Temperaments, das Gefühl veredelt. Dies geschieht durch den Einfluß des Schönen, welches unmittelbar das Gemüt berührt. Ein von Schönheitsgefühl durchdrungenes Temperament wird auf uns den Eindruck der liebenswürdigen Persönlichkeit machen; denn es ist angethan mit der **καλοκἀγαθία** der Hellenen, mit der schönen Menschlichkeit, deren innere Güte in der Schönheit der Erscheinung zum künstlerisch-plastischen Ausdruck kommt. Wo dagegen das starke Temperament durch den Willen gebändigt und durch die Einsicht gelenkt wird, erhalten wir die imponierenden Persönlichkeiten, die uns Hochachtung und Bewunderung abnötigen. Wo dagegen endlich bloß Temperament ist ohne innere harmonische Bildung, da entsteht die Karrikatur. Aber auch im Temperament ist die Vereinigung aller Kräfte das höhere Ziel. Darum sagt Wundt:[1] „Die wahre Kunst des Lebens besteht darin, seine Affekte und Triebe so zu beherrschen, daß man nicht ein Temperament besitze, sondern alle in sich vereinige. Sanguiniker soll man sein bei den kleinen Leiden und Freuden des täglichen Lebens. Melancholiker in den ernsteren Stunden bedeutender Lebensereignisse; Choleriker gegenüber den Eindrücken, die sein tieferes Interesse fesseln, Phlegmatiker in der Ausführung gefaßter Entschlüsse."

[1] Grundzüge der physiologischen Psychologie p. 346.

Noch einen charakteristischen Zug der Persönlichkeit, der p. 35 nur berührt wurde, haben wir noch näher anzuschauen. Das ist das Gefühl für Ehre. Wir betonten dort die persönliche Ehre, die man auch die subjektive nennen könnte, weil sie auf dem gehobenen Bewußtsein des eigenen Besitzes, des eigenen Wertes beruht. Sie ist, möchte ich sagen, ein psychischer Rechtsbegriff, weil sie das eigene, selbsterworbene Eigentum vor fremden Eingriffen schützt und verteidigt. Dieser subjektiven Ehre steht aber die objektive gegenüber, welche eine Erweiterung der ersteren ist. Denn das Selbstgefühl will nicht für sich allein stehen bleiben, es will auch von anderen erkannt und geschätzt werden.[1] Die Ehre gewinnt dadurch eine soziale Bedeutung, indem der Mensch in seiner Umgebung, in der Gemeinde und dem Staat sich ein Ansehen erringt, auf welchem seine öffentliche Thätigkeit gegründet ist, und von welchem seine soziale Wirksamkeit abhängt. Jede Schädigung dieses Ansehens wird deshalb als eine Verletzung der Ehre gefühlt. Ist nun das Ansehen und die Achtung der Persönlichkeit in der öffentlichen Meinung eine natürliche Wirkung der inneren Tüchtigkeit, so haben wir gute soziale Verhältnisse. Wirkt dagegen lediglich die öffentliche Meinung als Motiv der Thaten, ohne daß die inneren, eigenen Überzeugungen den primären Impuls abgeben, so haben wir eine innere Fäulnis, die nur durch eine dünne Schale verdeckt wird. Immerhin bleibt die öffentliche Meinung eine Macht, welche auf das persönliche Handeln einen starken Einfluß übt[2] und deshalb geeignet ist, das Leben nach sittlichen Grundsätzen zu regeln, auch wenn keine inneren Motive dazu nötigen. Eine solche Sittlichkeit hat zwar keinen moralischen Wert, aber sie nützt doch dem politischen Leben der Gesamtheit.

Es bleibt also, um nochmals das Ganze zu überblicken, eine

---

[1] Lazarus, Das Leben der Seele I, p. 140: „Der Mensch will von dem andern nicht bloß erkannt, sondern anerkannt, nicht bloß beobachtet, sondern geachtet sein. Durch das Selbstgefühl erkennt er in sich einen Wert und als solcher will er auch in der Seele des andern existieren."

[2] Rümelin, Reden und Aufsätze (neue Folge) 1881 p. 24: „Der gewaltige Trieb, in der Vorstellung anderer Anerkennung und Geltung zu finden, unterwirft uns und unsere Handlungen dem Urteil und sittlichen Bewußtsein der Gesellschaft."

der höchsten Aufgaben der Bildung, sich zur Individualität, zur harmonischen Persönlichkeit zu entwickeln durch allseitige Entfaltung der Geisteskräfte, durch Herstellung eines beherrschenden Mittelpunktes, eines individuellen Zentrums, um das sich die Interessen der Menschheit gruppieren und von dem sie ihre eigentümliche Förderung und Färbung erhalten.[1] Diese erworbene Einheit der Persönlichkeit gibt Ruhe und Kraft in sich, Vertrauen und Achtung bei anderen. Wie viel zu dieser psychischen Schöpfung angeborene Fähigkeiten, Erziehung, Unterricht, Erfahrung, Umgang und körperliche Dispositionen beitragen, bleibt selbst der eigenen Persönlichkeit meist ein Geheimnis.

6. Beziehungen zwischen Seele und Leib.

Zwischen die Geisterwelt und die Natur ist der Mensch gestellt, welcher durch die Vereinigung von Seele und Körper an beiden Reichen Anteil nimmt. Durch den Körper steht er mit der sichtbaren Natur und durch die Seele mit der unsichtbaren Welt der Geister in Berührung. Sein Körper folgt den Gesetzen der Natur, die Seele denen des Geistes. Es tritt aber auch noch infolge der Vereinigung beider in der menschlichen Erscheinung eine dritte Gesetzmäßigkeit auf, das ist die Wechselwirkung zwischen Leib und Seele, die nach den rein psychologischen Betrachtungen der vorausgehenden Abschnitte schließlich noch unser Interesse erregt, um so mehr, als wir auf den praktischen Lehrberuf des Gymnasiums Rücksicht nehmen.

Der Vollständigkeit wegen muß ich nochmals eine Thatsache berühren, welche oben bei der Grundlegung der psychischen Vorgänge geschildert wurde, da sie eben die erste Wechselwirkung zwischen Seele und Leib ist. Der körperliche Organismus nämlich bietet dem Geiste ein Bild sowohl des menschlichen Körpers als auch der realen

[1] Th. Waitz, Praktische Philosophie (herausgegeben von Otto Willmann 1875) p. 32: „Die intellektuellen Interessen drohen den Menschen zu isolieren, die ästhetischen versenken ihn in genießende Beschauung, während die ethisch-politischen zur Thätigkeit für die Gesellschaft forttreiben. Durch selbstthätige Gestaltung seines Innern diesen Streit zu schlichten und die Einheit mit sich selbst dauernd zu begründen, ist die Forderung des Sittengesetzes. Einen geistigen Organismus hervorzubringen ist das höchste Gut, das der Mensch sich selbst verschaffen kann."

Welt der Erscheinungen. Diese Kenntnisnahme des Realen wird nun durch die Rückwirkung des nach Wahrheit und Gewißheit strebenden Geistes auf die empfindenden und perzipierenden Sinne des Leibes zur klaren und vollständigen Anschauung der Dinge. Auge, Ohr und Tastsinn werden zu Instrumenten des Geistes, durch welche die Dinge bis zur vollständigen Klarheit und Gewißheit bearbeitet werden.[1] So leistet der Körper dem Geiste Dienste und erhält von jenem die Gabe höherer Tüchtigkeit und Brauchbarkeit zurück.

Abgesehen von dieser absichtlichen Benützung des Körpers und seiner Organe durch die Seele ist die geistige Thätigkeit auch da, wo sie für sich in ihrem eigenen Bereiche zu arbeiten strebt, vom Körper abhängig. Kurz der Zustand des einen Teiles fördert oder beeinträchtigt die Leistungsfähigkeit des anderen. Das ist die unwillkürliche und notwendige Abhängigkeit der Teile von einander So sind gewiß die Genauigkeit, Pünktlichkeit, Sauberkeit und Vollkommenheit körperlicher Arbeiten die Wirkung eines guten geistigen Zustandes. Ausdauer und Mut sind offenbar günstige Wirkungen des Geistes auf den Körper. Ebenso begünstigen umgekehrt Gesundheit, scharfe Sinne, starke Nerven, reichliches und gutes Blut die Thätigkeit des Geistes, während Krankheit, Müdigkeit, Blutarmut die geistige Arbeit hemmen, ja oft unmöglich machen.[2] Die Leistungen des Geistes kommen überhaupt dem Körper und seinen Interessen zu gute. Die Wissenschaft des Geistes weiß die materiellen Güter, Ackerbau, Gewerbe und Handel zu heben; die Begeisterung des Gemütes reißt den Körper zu glorreichen Thaten fort und des Geistes starker Wille kann Berge versetzen.

---

[1] Lazarus, Das Leben der Seele II, p. 74: „Für die selbstbewußte Seele wird der Körper ein Objekt, ein Mittel und Organ ihrer eigenen Thätigkeit. Das Auge wird zum Teleskop, das Ohr ein akustischer Apparat, die Hand ein Instrument, ein Hebel; die Organe werden Mittel zur Bewegung und Umgestaltung der Dinge."

[2] Oersted, Der Geist in der Natur (übers. von Kannegießer) 1850, II Bd. p. 62: „Der Körper kann durch das, was in unserem denkenden Wesen vorgeht entweder erfrischt werden oder leiden, eine frohe Stimmung kann die Übel des Körpers vertreiben oder sein Wohlbefinden erhöhen, Kummer kann das Entgegengesetzte verursachen, ja die Leidenschaften überhaupt üben einen mächtigen Einfluß auf unser körperliches Befinden. Geistige Thätigkeit scheint, wenn sie nicht das eigene Naturmaß der Kraft überschreitet, das Leben zu verlängern."

Besonders hat die Schule die gegenseitigen Beeinflussungen des Körpers und der Seele ins Auge zu fassen, da im jugendlichen Alter die Abhängigkeit beider Teile von einander eine größere ist. Die Schule suche vor allem den Körper in günstige Zustände zu versetzen und ungünstige Einwirkungen ferne zu halten. Denn sie wird, wenn sie körperlich günstige Verhältnisse herstellt, ihre geistige Arbeit rascher, friedlicher und vollkommener erledigen, als wenn sie einseitig und kurzsichtig sich nur um geistige Interessen kümmert und körperliche Hindernisse einfach durch strenge und harte Zuchtmittel zu beseitigen oder zu überwinden sucht. Die Schule sei so einsichtsvoll, daß sie bei körperlicher Abspannung des Schülers keine angestrengte Aufmerksamkeit verlangt, daß sie bei körperlich Schwachen langsam und mit Geduld verfährt. Sie bedenke, daß kalte Füße, heißer Kopf die Aufmerksamkeit stören und damit die ganze Geistesthätigkeit hemmen, daß verbrauchte und verpestete Luft Mißbehagen, Kopfweh und Unruhe bei den Schülern erzeugen muß; daß ungenügendes oder grelles Licht die Augen belästigt.[1] Sie sorge also für gleichmäßige Temperatur, für hinreichendes und richtig einfallendes Licht, für genügende Ventilation, dann hat sie, was an ihr liegt, die ungünstigen Einwirkungen auf den Körper und durch diesen auf den Geist beseitigt.

Körperliches Wohlbefinden wird überhaupt die geistige Thätigkeit fördern. Genügende Ernährung, hinreichender Schlaf, tägliche Bewegung im Freien sind die Hauptmittel, um dieses Wohlbefinden zu erhalten. Man bedenke andererseits, daß anhaltende Aufmerksamkeit, intensives Nachdenken, scharfe Vergleichung, überhaupt jede geistige Thätigkeit den Körper ermüdet und zu lange Zeit ausgedehnt ihn dauernd schädigt. Und mit dieser Ermüdung des Körpers scheint der Geist selbst zu erlahmen. Die Aufmerksamkeit des Geistes wird unmöglich, das Verstehen will nicht erfolgen, Gehörtes und Gelesenes wird zu einem bloßen Schalle. Wir müssen das Buch weglegen, einen Spaziergang machen oder zu Bette gehen.

Aus diesen Erscheinungen folgt, daß die geistige Thätigkeit, selbst das abstrakteste Denken die Materie des körperlichen Organismus abnützt. Leicht begreiflich ist diese Thatsache bei den primären Vor-

[1] Vgl. Recknagel, Über Schulhygiene. Blätter f. d. b. Realschulwesen 1891, 3. Heft.

gängen des Denkens. Wenn nämlich Sinnesorgane und Nerven in Bewegung gesetzt werden, um geistige Anschauungen zu vermitteln, wenn das Gehirn belastet wird mit einer Fülle dieser realen Bilder, wenn die gespannte Aufmerksamkeit gewissen inneren und äußeren Organen mittelst der Nervenerregung eine bestimmte Haltung und Richtung gibt und sie darin zu verharren zwingt, dann wird auch eine materielle Arbeit geleistet, Stoff und Kraft werden verbraucht. Dieser Verbrauch bewirkt eine physische Leere, welche organisch als Ermüdung oder Erschlaffung gefühlt wird so lange, bis durch das zirkulierende Blut wieder Ersatz eingetreten ist. In der Ermüdung sind die organischen Instrumente ganz oder teilweise unbrauchbar geworden; es hat also notwendigerweise eine Ruhepause zur Wiedereinholung und zum Ersatz des verbrauchten Stoffes einzutreten. Diese Erholung kann aber auch manchmal dadurch geschehen, daß man eben nur die ermüdeten Organe ruhen läßt, dafür aber andere in Bewegung setzt, also durch Abwechslung in der Beschäftigung.

Weniger leicht begreiflich ist dagegen die Ermüdungserscheinung körperlicher Organe bei rein abstrakter Thätigkeit des Geistes; und doch ist sie hier gerade am stärksten bemerkbar. Ein eindringliches Nachdenken über metaphysische Probleme, ein anhaltendes Studium mathematischer Beweisführungen, eine eingehende Begründung geschichtlicher Begebenheiten ermüden das Gehirn in hohem Grade. Von welcher Art ist nun wohl die Gehirnthätigkeit beim abstrakten Denken des Geistes? Das abstrakte Denken hat es doch mit Begriffen, Gründen, Urteilen, Schlüssen, Ideen, Motiven, Maximen zu thun, die nicht in der organisierten Materie des Gehirns liegen, vielmehr eine eigene Schöpfung des Geistes sind. Und dennoch weist die Ermüdung des Gehirns auf eine Thätigkeit des Zentralorgans hin. Ich möchte nur vermutunsgweise an die Lösung dieser Schwierigkeit gehen. Doch scheint mir folgendes wahrscheinlich. Die Thätigkeit des Gehirns ist beim abstrakten Denken eine zweifache. Da das abstrakte Denken nur in Worten geschieht, die Worte ihrem Äußeren nach als Schall und Laut eine Leistung der Sinnlichkeit sind, so wird notwendigerweise das sinnliche Zentralorgan damit belästigt, das Sprachmaterial, d. h. die Lautgebilde für die Gedanken des Geistes zu liefern. Das Gehirn liefert also die Form, der Geist den Inhalt des Denkens.

Die zweite Thätigkeit des Gehirns beim abstrakten Denken geschieht dadurch, daß durch die Begriffe und Ideen das Zentralorgan in eine um so stärkere Vibration versetzt wird, je höher und umfassender die Begriffe sind, welche gedacht werden. Denn es werden dabei alle zum Begriff, zur Idee, zur Art und Gattung gehörigen Konkreta lebendig gemacht. Diese im Gehirn haftenden Bilder geraten in Bewegung, wollen ins Licht des Bewußtseins treten. Es ergibt sich so ein dunkles Gesamtbewußtsein der manigfachsten Einzelheiten, deren Träger das Gehirn ist.[1] Diese Aufregung von großen Bewußtseinsmassen, deren materieller Teil im Gehirn aufbewahrt wird, muß notwendig das Zentralorgan in heftige Thätigkeit und daraus resultierende Ermüdung versetzen.

Diese Ermüdung des Zentralorgans und der Nerven tritt nicht bloß beim inneren stillen Denken und geistigen Produzieren, sondern noch mehr beim Lesen ein. Hier kommt nämlich noch die Anstrengung des Auges hiezu, welches die Zeilen durchlaufen und die Worte fixieren muß. Die Netzhaut muß ein Bild der geschriebenen und gedruckten Worte entwerfen, welches vom Zentralorgan aufgenommen und dann vom Geiste angeschaut wird. Es muß sodann dieses Schriftbild in das entsprechende Lautgebilde der Sprache umgewandelt werden. Dies ist dadurch erleichtert, daß ursprünglich schon beim Lesenlernen das geschriebene Wort auch laut gesprochen wurde, so daß sich an das gesehene Wortbild auch sofort der gehörte Wortlaut anschloß und mit ihm eine enge Verbindung einging. Sobald nun umgekehrt das Wortbild im Zentralorgan erscheint, assoziiert sich mit ihm der Wortlaut und damit die ebenfalls assoziierte Bedeutung. Diese complizierte Thätigkeit der Sinnesorgane, der Nerven und Gehirnfasern müssen um so größere Anstrengung und Ermüdung verursachen, je weniger der Assoziationsprozeß zwischen Wortbild, Wortlaut und Wortinhalt geübt ist. Glücklicher Weise ist der geistige und leibliche Organismus derartig eingerichtet, daß durch häufige Wiederholungen dieser Ver-

[1] Avenarius, Philosophie als Denken der Welt p. 15: „Nicht nur der ganze Inhalt, wodurch begriffen wird, sondern auch alle Objekte, auf welche dieser begreifende Inhalt bezogen werden kann, wird im Bewußtsein bewegt."

bindungen die Assoziationen mühelos von selbst erfolgen, so daß nur die neu auftretenden Verbindungen unsere besondere Assoziationsthätigkeit beanspruchen. Das ist die kraftersparende Wirkung der Gewohnheit und Übung, worauf überhaupt der geistige Fortschritt, die Ansammlung von Kenntnissen und Fertigkeiten beruht.

Wir haben gesehen, daß der Körper das Mittel ist, welches der Geist zur Ausübung seiner Thätigkeiten nicht entbehren kann, daß ferner von der Beschaffenheit dieses Mittels der große oder geringe Erfolg derselben mitbedingt ist, was in dem Satze ausgedrückt ist: mens sana in corpore sano. Der Körper ist aber auch die Hülle der Seele, durch welche hindurch scheinend sie ihr Wesen zu offenbaren vermag. Dies ist aber nicht so zu denken, als ob die Seele sich diese leibliche Hülle selbst gestalte nach ihrem Wesen, so daß also in einem schönen Leibe eine schöne Seele, in einem häßlichen eine häßliche sich befinde, sondern in der Weise, daß in gewissen Bewegungen des Körpers und seiner Teile der Zustand der Seele sichtbar wird. Der Geist manifestiert sich in der Bewegung der Materie; dadurch wird der Mensch zu einem lebendigen Kunstprodukt. Es muß aber nochmals hervorgehoben werden, daß nicht die von der Natur nnd dem Zufall festgefügten Körperteile, sondern nur ihre Bewegungen eine Andeutung von dem Leben der Seele geben. Eine hohe Stirne ist nicht das untrügliche Zeichen eines großen Verstandes, eine Stumpfnase nicht das Zeichen weichlicher Üppigkeit, schmale Lippen nicht das Zeichen von Energie, volle Lippen nicht das Zeichen von Gutmütigkeit, ein feingeschnittenes Profil nicht das Zeichen von Edelsinn. Die Erfahrung beweist, daß diese Schlüsse von der Form des Körpers auf den Zustand des Geistes nicht zutreffen; denn in dem häßlichen, satyrhaften Körper des Sokrates wohnte die schönste Seele.

Dagegen sind die Bewegungen oder Geberden geeignet, den Zustand der Seele zum Ausdruck zu bringen. Besonders zeichnen sich die Bewegungen des Auges durch Deutlichkeit und Manigfaltigkeit der geistigen Beziehungen vor allen Organen aus, so daß man das Auge einen Spiegel der Seele genannt hat. Wie glänzt es, wenn die Seele in Begeisterung sich erhebt; wie trübe blickt es, wenn der Kummer sich über das Herz gelagert; wie hebt es vor-

quellend sich in die Höhe, wenn gottinnige Andacht die Seele erfaßt hat; wie starrt es von weißen Rändern eingefaßt, wenn Zorn und Wut hervorzubrechen drohen! Dem Auge zunächst und mit ihm wirkungsvoll zusammenstimmend ist die bewegliche Stirnhaut. Ihre Glätte verrät die Ruhe und Heiterkeit des Herzens. Die aufwärts geschobenen horizontalen Falten und Rinnen lassen Zweifel und Gefahren ahnen. Die senkrecht zusammengeschobenen Wülste über der Nase, wodurch zugleich die Brauen sich finster über das Auge lagern, lassen düstere Wolken und gefährliche Stürme voraussehen. Gleichzeitig mit Augen und Stirne, aber schon weniger mannigfaltig äußert sich an der Mundbewegung die Stimmung der Seele. Der in den Winkeln zurückgezogene, lächelnde Mund deutet die innere frohe Stimmung an. Die vorgeschobenen Lippen verraten Unzufriedenheit und Trotz. Die auf einander gekniffenen Lippen bedeuten Bosheit. Die heruntergezogenen Winkel verkünden Traurigkeit. Das ganze Haupt endlich wird durch seine Haltung und Bewegung ein Ausdruck der seelischen Stimmung. Stolz hebt es sich im Selbstbewußtsein in die Höhe, demütig neigt es sich zur Andacht, verächtlich wendet es sich auf die Seite, trotzig drückt es sich in den Nacken zurück

Und was bezeichnen nicht alles die allseitig beweglichen Hände und Arme? Sie winken und wehren ab, sie erheben sich drohend und öffnen sich sehnsuchtsvoll, sie streicheln und stoßen. Die Arme kreuzen sich mit Resignation, die Hände falten sich zum Gebet. Sinnend stützt die Rechte den Kopf, zur Vorsicht mahnt der erhobene Zeigefinger, Schweigen gebietet er an den Mund gelegt. In Verzweiflung ringen die Hände, in tiefem Seelenschmerze greifen sie schützend nach dem bedrängten Herzen. Unerschöpflich ist die Geberde der Hände. Sie begleiten unaufhörlich die Rede und werden selber zur Sprache, zur Geberdensprache.

Auch tiefer liegende organische Vorgänge verraten, wenn sie an die Oberfläche treten, die geheimen Gedanken und Stimmungen der Seele. Vor Rührung bebt die Stimme, die Lippe zuckt vor Schmerz, im Kummer füllt sich das Auge mit Thränen; im Zorn strömt das Blut in die Wangen. Das Auge funkelt vor Freude, die Zähne pressen sich im Grimme, die Hände ballen sich vor Wut; vor

Schrecken weicht das Blut aus den Adern zurück und die Kniee zittern.

Die unmittelbarste und deutlichste Offenbarung des Geistes jedoch ist die Sprache.[8] Die Seele denkt einen Begriff, eine Sache, eine Handlung zugleich mit dem lautlichen Zeichen. Sie wirkt sodann auf die motorischen Nerven der Sprachorgane und erzeugt den gedachten Laut, das gedachte Wort. Es entstehen so Wörter, Sätze, Urteile und Reden, welche den Inhalt und den Zustand der Seele unvergleichlich viel bestimmter bezeichnen als der Gesammtapparat des Geberdenspiels; denn in der Sprache liegt der Gedanke, die Sprache ist die seelische Form der Gedanken selbst.

Die Wirkungen der Reden sind sehr mannigfach. Die beschreibende und erzählende Rede versetzt unseren Geist in eine anschauliche, malerische Welt von Dingen, Personen und Orten. Die reflektierende Rede zeigt uns den Zusammenhang der Dinge und Handlungen, verdeutlicht Zwecke und Absichten, weist Ursachen und Wirkungen nach, beleuchtet Gesetze und Ideen. Die lyrisch empfindende Rede weckt die mannigfachsten Gefühle des Gemütes, die auf den klingenden Lauten der Stimme zu schweben scheinen. Die ergreifende Rede rührt uns zu Thränen, die freudige erheitert das Herz, ein großes Gemüt reißt uns zur Begeisterung fort. Die dramatische Sprache des Willens endlich spannt unwillkürlich unsere Muskeln, hebt uns aus der lässigen Ruhe, setzt uns in Bewegung, drängt uns zur That.

Kurz auf den Wellen und Klängen der Sprache offenbart sich die Welt des seelischen Innern. Die Rede des Menschen wird daher zum Kennzeichen seines geistigen Zustandes und seiner Persönlichkeit. Aber auch die Geberde hat ihre Bedeutung, ja in der Verbindung von Wort und Geberde liegt oft erst die Klarheit und Schönheit der Idee. Dieses Gebiet der geistig sinnlichen Darstellung hat sich die Kunst erwählt. Sie faßt den Menschen von beiden Seiten, den Geist nicht ohne den Leib; in ihr drückt sich die Menschlichkeit am unmittelbarsten aus. Wie vermag uns die Poesie

---

[1] Steinthal, Einleitung in die Psychologie und Sprachwissenschaft p. 392: „Wie der Künstler seine Idee in das Material hineinarbeitet, so der Mensch sein Inneres in den Laut.“ p. 435: „Wörter sind die Tasten des Klaviers.“

mit rhythmischem Wohllaut der menschlichen Rede in ein Meer von Empfindungen einzutauchen und in das Reich der Ideen zu entrücken! Wie ethisch bezeichnend wirkt in der Plastik der aus den Schultern gehobene und nach der Seite gedrehte Kopf des Apollo von Belvedere! Mit welch stolzer Würde, ihrer Hoheit selbst genügend, hält Juno, die Königin des Olymp, ihren Nacken gerade empor mit rückwärts angezogenem Kinn, mit dem weitgeöffneten, ruhigen Auge und der darüber thronenden feierlichen und reich geschmückten Stirne! Wie vermag die Malerei dem gehobenen, nach dem Höchsten strebenden Auge den Glanz der Innigkeit und Begeisterung zu verleihen! Welch eine innige Zusammengehörigkeit wird in dem Anschmiegen des Kindes an die Madonna in dem Anlehnen der Wange der Mutter an des Kindes Kopf bezeichnet! Wie liebevoll und schützend schlingen sich die Arme der Mutter um das geliebte Kind! Wie laut verkündet das nach auswärts gerichtete Augenpaar mit ihrem Glanze das Glück des Hauses gegenüber dem Lärm der Straße! Wie vermag uns der Schauspieler durch seinen Vortrag, die Haltung seines Körpers, durch den Ausdruck seiner Mienen, durch sein Geberdenspiel zu rühren, zu erfreuen und zu begeistern! Es bleibt eine vornehme Aufgabe der Kunst, die Beziehungen zwischen Körper und Geist bis in die dunkelsten Geheimnisse zu untersuchen und darzustellen.

Während in der Kunst Geist und Körper sich zur schönen Menschlichkeit vermählen, bleibt dagegen in der Pflege der Wissenschaft in der einseitigen Arbeit des forschenden, in einem abgegrenzten Gebiete nach Wahrheit suchenden Geistes die Ausprägung des Körperlichen zurück. Hier leistet der Körper nur Handlangerdienste, indem er dem schaffenden Geiste Werkzeuge darbietet, die Sinne, die Nerven, Bewegung und Kraft. Noch mehr läßt das religiöse Leben in Gott, welches die innere Heiligung sich zum Ziele setzt, die Rücksicht auf den Körper fallen. Hier ist die Seele alles, der Körper tritt zurück, er ist nur etwas Untergeordnetes, Nebensächliches und sogar Hinderliches. Der Körper erscheint als der Repräsentant der Materie, welche den Geist in Fesseln zu schlagen droht und an seinem hohen Fluge hindert. Das Ziel ist also Abtötung des Leibes und reines Leben im Geiste.

Kunst, Wissenschaft und Religion sind also drei Bildungsstufen des Geistes, die unter sich eine Steigerung enthalten vom Leichteren zum Schwereren mit zunehmender Wertschätzung des Geistigen und wachsender Geringschätzung des körperlichen Lebens. Die ästhetische Bildung der Kunst, welche Geist und Körper, Inneres und Äußeres gleichmäßig kultiviert, ist demnach die leichteste und uns sinnlich-geistigen Menschen zugänglichste Art der Bildung. Schwerer ist ein Leben der Wissenschaft, eine Bildung durch Denken, Forschen und Verstehen. Am schwersten ist die religiöse Vollkommenheit, die völlige Übereinstimmung unseres Thuns mit dem göttlichen Willen, der Verzicht auf das Materielle und Irdische.

Die allgemeine Bildung des Gymnasiums jedoch soll nicht einseitig nur eine einzige dieser Bildungsstufen anstreben, sondern vielmehr alle in sich zu vereinigen suchen. Sie schätzt daher die Schönheit in der äußeren Erscheinung, vertieft den Geist in die Wahrheiten der Wissenschaft und zeigt den wahren Wert des Irdischen und die höchsten Ziele des Lebens im Religionsunterricht. Harmonische Vereinigung dieser drei idealen Bestrebungen wird die rechte Humanität erzeugen.

II. Anwendung der Psychologie auf den Unterricht.

Es liegt in der Natur der Sache, daß die psychischen Prozesse für sich und die zur Wissenschaft gewordene Psychologie, einen großen Einfluß auf andere Wissensgebiete ausüben mußte. Denn alle menschliche Thätigkeit, mag sie sich auf das materielle Leben, oder auf die sozial-politische Volksentwicklung oder auf die idealen Bestrebungen beziehen, ist von der Herrschaft der Seele abhängig. Der psychische Wille des Menschen ist überall der Führer und Gebieter, und das Verständnis ist der geschickte Lenker seiner Thaten. Deshalb tritt die Psychologie d. h. die Berücksichtigung der psychischen Vorgänge in den sozialen Fragen auf, deshalb mischt sie sich in die Geschichte der Völker, deshalb macht sie sich in den Künsten unentbehrlich, sitzt im Rate der Wissenschaften und tritt in den Brennpunkt der Religion. Eine dominierende Stellung gebührt ihr im Unterricht und der Erziehung.

Die Pädagogik nimmt ja die Seele selbst zum Objekte ihrer Thätigkeit. Sie will dieselbe mit Inhalt erfüllen, ihre Kräfte entwickeln und ihre Ziele fördern helfen. Diese Thätigkeit setzt doch, wenn sie vernünftig und erfolgreich sein soll, eine Kenntnis der Seele, ihres Wesens, ihrer Kräfte, ihrer Ziele voraus. Der Pädagoge muß Psychologie verstehen. Er muß nicht bloß wissen was er lehrt, sondern auch wem er es lehrt und wie er es lehrt. Er darf nicht über die Köpfe der Schüler hinweg lehren und nicht an ihrem Herzen vorbeireden. Er muß wissen, welchen Entwicklungsgang die Seele nimmt, wie er ihr die Unterrichtsnahrung zu bereiten, wie er die Zuchtmittel anzuwenden hat. Darum sei eine Anwendung der Psychologie auf den Unterricht und die Erziehung im folgenden versucht.

A. Psychologischer Verlauf der Bildung.

1. Aufmerksamkeit. Die erste Anforderung des Unterrichts an den Geist des Schülers ist die Aufmerksamkeit. Wir verlangen nämlich vom Schüler, daß er seinen Erkenntnisapparat bereit stelle zur Aufnahme neuer Vorstellungen, Begriffe, Regeln und Grundsätze. Dieses aufmerksame Entgegenkommen ist eine Willensthätigkeit des Lernenden. Zum Entgegenkommen kann jedoch der Wille aus verschiedenen Motiven veranlaßt werden. Bei den einen herrscht das Motiv der Wißbegierde, das Interesse; bei anderen das Pflichtgefühl, bei anderen die Autorität des Lehrers, bei anderen endlich die Furcht vor Strafe. Immer aber ist die Aufmerksamkeit eine That des Willens, welcher alle störenden, nicht zur Sache gehörigen Gedankenbewegungen zurückhält und die geistige Maschine zur neuen Arbeit bereit stellt.

Dieses ruhige Verhalten des Geistes ist aber kein Ausruhen, sondern eine Anspannung, eine Kraftäußerung, welche körperliche und geistige Abspannung und Ermüdung zur Folge hat. Im geistigen Organismus hat nämlich der Wille fortwährend darüber zu wachen, daß die darin herrschenden Vorstellungen nicht unzeitig in das Bewußtsein treten und den neuen Unterrichtsstoffen den Platz versperren, kurz daß nicht Zerstreutheit eintritt d. h. Beschäftigung der Seele mit anderen Dingen, die nicht in den Unterricht gehören. Der Wille hat ferner den körperlichen Organismus unter seine Zucht zu nehmen, in demselben auch die unwillkürlichen Bewegungen aufzuheben, störende Sinneseindrücke abzuwehren und jenen Sinn allein wirken zu lassen, der dem Unterrichte dient.

Also schon die Aufmerksamkeit ist keine geringe und einfache Leistung. Sie ist abhängig zu machen von der vorhandenen Willenskraft und der durch Übung erlangten Fertigkeit. Darum wird die Aufmerksamkeit der anfangenden Jugend eine geringe und nur von kurzer Dauer sein, weil der Wille noch schwach, ungeschickt und ohne Übung ist. Der Lehrer kann also Aufmerksamkeit erst nach und nach durch Stärkung des Willens und durch Übung erreichen. Die Aufmerksamkeit als selbstverständliche Leistung der Anfänger von

vornherein rücksichtslos zu fordern und als Pflichtvergessenheit zu strafen, beweist eben den Mangel psychologischer Bildung.

Der Lehrer muß ferner ermessen, wie lange er die Aufmerksamkeit in Anspruch nehmen darf. Er muß wissen, daß die Kraft ermüdet, wenn ihre Zeit vorüber ist, d. h. wenn die ihrer Intensität entsprechende Leistung gethan ist. Wird über diesen Punkt hinaus die Kraft der Aufmerksamkeit verlangt, so tritt eine Schädigung des Organismus ein. Der heiße Kopf, die roten Ohren, das Erblassen und Unwohlwerden der Schüler sind die deutlichen Symptome dafür. Und gerade die eifrigen Schüler werden hievon betroffen; die leichtsinnigeren schützen sich selbst vor dieser Schädigung, indem sie rechtzeitig anfangen unruhig, unaufmerksam und zerstreut zu werden. Sie thun einfach nicht mehr mit, und folgen hierin einem natürlichen Bedürfnisse.

Die Praxis des Lehrberufs hat also darauf zu sehen, daß die Aufmerksamkeit erregt, erhalten und geübt wird, andererseits aber auch dafür zu sorgen, daß diese Anstrengung nicht übertrieben, sondern durch Erholungspausen zweckmäßig verteilt wird.

Zur Erregung der Aufmerksamkeit können viele natürliche und künstliche Faktoren zusammenwirken. Zu den natürlichen Faktoren rechne ich das selbständige Entgegenkommen der strebsamen Geister, die einem inneren Interesse folgen, ferner die Autorität des Lehrers, welcher durch den Eindruck seiner Persönlichkeit die Geister fesselt und endlich das Pflichtgefühl, welches dem Gebote der Schule, dem Wunsche der Eltern und dem Befehle des Lehrers willigen Gehorsam leistet. Das richtigste und sicherste Anregungsmittel bleibt jedoch die Persönlichkeit des Lehrers, welcher die Schüler zu fesseln versteht. Dieser fesselnde Einfluß ist gegeben, wenn Interesse, Einsicht und Begeisterung des Lehrers in seiner Lehrweise zum Ausdruck kommt. In künstlicher Weise wird die Aufmerksamkeit erregt, dadurch daß der Lehrer den neuen Unterrichtsstoff an die Interessen des Schülers anknüpft, indem er den bekannten oder beliebten Gedankenkreis des Knaben zum Ausgangspunkte seines Lehrens macht. Er knüpfe z. B. den neuen Begriff Staat an die dem Schüler geläufigen Familienverhältnisse an, wo der Vater gebietet, die Kinder gehorchen. Die

Ähnlichkeiten lassen sich vermehren.[1] Hat dagegen der neue Gegenstand keine Beziehungen zu der früheren Thätigkeit des Schülers, was wohl sehr selten der Fall sein dürfte, so läßt man den Schüler in die Zukunft schauen, man eröffnet ihm die Hoffnung auf ein schönes und interessantes Gebiet, wo er sein Wissen bereichern kann, ja das ihn tüchtig und fähig machen wird, etwas zu werden. Man flößt ihm Vertrauen ein in seine Kraft und verspricht ihm wohlwollende und geduldige Mitwirkung.

Diese so gewonnene Aufmerksamkeit muß auch erhalten werden. Dies geschieht dadurch, daß das geweckte Interesse auch Befriedigung findet. Der Schüler muß sich gefördert, belehrt, gehoben und bereichert fühlen. Die Vermehrung seines geistigen Seins erhält sein Interesse an dem Lehrstoff. Der Lehrer vermag dieses Interesse zu verlängern, dadurch daß er den Zweifel anregt, ob denn jeder wirklich jetzt im Besitze der neuen Sache ist. Die nun folgende Kontrolle wird dadurch wieder interessant, daß mancher nicht im klaren und ganzen Besitze der Sache ist, obwohl er es für sich vorher geglaubt hatte. Diese mögliche Selbsttäuschung erregt das Mißtrauen in die eigene Kraft und das Verlangen nach dem längeren Verweilen, bis völlige Gewißheit sich eingestellt hat.

Da die Erfahrung zeigt, wie leicht die Jugend aus der auf-

---

[1] Den Lateinunterricht beginne man ohne Buch etwa folgendermaßen: Bisher habt ihr nur eine Sprache gesprochen, gelesen und geschrieben, nämlich die deutsche Sprache, die ihr zuerst von eurer Mutter gelernt habt, als sie euch noch auf den Armen trug. Ihr nennt deshalb die deutsche Sprache auch euere Muttersprache. Von nun an sollt ihr auch noch eine fremde Sprache hinzulernen, nämlich die lateinische Sprache. Sie ist euch aber nicht so fremd, als mancher meint. Katholische Schüler kann man fragen: Wo habt ihr schon Lateinisch gehört, ja sogar gesprochen und gesungen? Im Gottesdienst. Welche Wörter und Sätze wißt ihr aus der Erinnerung zu sagen? Die Schüler antworten: „Dominus vobiscum, et cum spiritu tuo, ite missa est, requiescant in pace, laus tibi Christe, te Deum laudamus, oremus.“ Alles dies werdet ihr jetzt genau kennen lernen; was ihr früher nicht verstanden habt, werdet ihr jetzt bald verstehen. Es gibt sogar lateinische Wörter, die ihr für euch allein versteht, ohne daß ichs euch erkläre. Saget mir die Bedeutung der Wörter, welche ich an die Tafel schreibe: Forma, corona, fenestra, planta, porta, summa, nota, syllaba, arca (Arche), stilus, murus, camelus, metallum, piscis, postis. Diese Wörter müßt ihr deklinieren lernen wie die deutschen Hauptwörter.

merksamen Stimmung hinausfällt, ohne dies beabsichtigt zu haben, so ist dieser Schwäche des Willens durch Übung entgegenzuarbeiten. Die leichteintretende Zerstreutheit rührt davon her, daß die gegenwärtige Sache aus dem Brennpunkt der inneren Beobachtung durch aufsteigende ältere Gedanken verdrängt wird. Solchen Schülern hat der Lehrer beizuspringen, indem er sie wieder zurückruft, durch Fragen wieder auf die verdrängte Sache zurückführt und auffordert, sich nicht mehr durch anderes abwendig machen zu lassen. So wird der schwache Wille gestärkt, sein eigenes Innere allmählich selbst zu dirigieren und zu beherrschen.

Andererseits hat der Lehrer auch die Aufgabe die gewonnene und geübte Aufmerksamkeit nicht unnütz zu verbrauchen oder bis zur Ermattung auszubeuten. Unnütz würde sie verbraucht, wenn der Lehrer die Kräfte anspannt, ohne genug damit zu arbeiten; wenn er durch zu umständliches Vorgehen die Zeit zu wenig mit Arbeit ausfüllt und durch eigene Ungeschicktheit die Ungeduld hervorruft. Ebenso sehr gefehlt wäre es, wenn man der Kraft der angespannten Aufmerksamkeit zu viel zumuten würde durch ein zu rasches Vorgehen. In diesem Falle würde Mutlosigkeit eintreten. Eine zu lange Inanspruchnahme der Kraft würde Ermüdung hervorrufen. Diese Fehler des Lehrenden wären, wo sie sich finden, durch Belehrung von Seiten eines guten Freundes oder durch persönliche Beobachtung und psychologische Studien zu beseitigen.

Am leichtesten ist einem Verbrauch der Kraft vorzubeugen durch die Erholungspausen. Dies sind in erster Linie die von der Schulordnung gewährten Unterbrechungen des Unterrichts nach jeder Lehrstunde, in zweiter Linie die vom Lehrer während der Unterrichtsstunde eingelegten Erholungsmomente. Während des Unterrichts nämlich kann eine ökonomische Verteilung der Kraft stattfinden, dadurch daß Augenblicke des geistigen Ausruhens eintreten. Diese Ruhepunkte gewinnt der Lehrer hauptsächlich durch eine Disposition seines Unterrichtspensums. Der Übergang von einem Teil zum andern bietet eine natürliche Haltestelle. Wenn man an diesen Abschnitten einen Rückblick auf das durchgenommene Pensum anstellt, so gewinnt man nicht nur eine Erholungspause, sondern man befestigt auch das Gelernte. Es ist zweckmäßig, der Freude über das Errungene Ausdruck

zu verleihen und neuen Mut und neue Lust zur Fortsetzung der geistigen Wanderung zu erzeugen.

2. Vorstellung. Der psychische Prozeß von der sinnlichen Vorstellung bis zum vollen Verständnis des Vorgestellten bildet das Fundament der geistigen Entwicklung; denn ohne diese real-psychische Unterlage ist keine höhere abstrakte Geistesthätigkeit möglich. Die Anregung zu den Vorstellungen geben die Sinne und später die Sprache. Der Unterricht hat beide Arten von Vorstellungsquellen zu erschöpfen. Die Vorstellungen durch die Sinne kultiviert er im Anschauungsunterricht, die Vorstellungen durch die Sprache in der Lektüre. Dieser künstliche Eingriff der Schule in die Gewinnung der Vorstellungen ist um so notwendiger, je mehr die zufällig und regellos gewonnenen Eindrücke des Lebens Verwirrung und Unklarheit in den Köpfen anrichten können.

Die erste geistige Ausbildung der Schule geschieht durch den Anschauungsunterricht; denn die Anregung des Geistes kann nur durch die Sinne erfolgen. Der hauptsächlichste Sinn, der in der Schule zur Geltung kommt, ist das Auge. Die Gegenstände des Unterrichts müssen also so anschaulich als möglich gemacht werden, entweder durch Vorzeichen der Gegenstände selbst oder durch Nachbildung. Das sinnlich aufgenommene Bild wird auch von der Seele angeschaut. Diese ist aber nicht passivisch in der Weise zufrieden wie der leibliche Organismus es ist, sondern strebt ihrer Natur gemäß nach Gewißheit und Wahrheit. Da die Vorstellung durch die Sinne verworren ist, wie Kant sagt, d. h. viele Unklarheiten enthält, so veranlaßt die unbefriedigte Seele eine genauere Untersuchung des Gegenstandes. Die Sinne werden gezwungen, den Gegenstand von allen Seiten zu betrachten, ihn in seine Teile zu zerlegen, seine verschiedenen Eigenschaften von einander zu trennen, überhaupt eine gründliche Analyse desselben vorzunehmen. Es macht sich die trennende Thätigkeit des Verstandes geltend. Indem derselbe nun alle Teile und Eigenschaften wieder in eine einheitliche Form des Gegenstandes zusammenfaßt (Synthese), hat er eine klare, inhaltvolle Vorstellung (Apperzeption) gewonnen und einen Stein zu seinem Wissensgebäude zugerichtet.

Es ist also nicht genug, daß der Lehrer den Schülern einen Gegenstand vorzeigt, er muß auch Veranlassung geben, denselben allseitig zu betrachten, ihn zu zerlegen, Eigenschaften und Formen vom Stoff zu unterscheiden und wieder zusammenzufügen. Dabei würde alles Hasten und Eilen den Unterricht schädigen. Es genügt nicht zu sagen: „Hier seht ihr den Apollo von Belvedere, das ist ein Kunstwerk ersten Ranges." Nein, man führe den Blick über alle Teile des Werkes: Das Haupt des Gottes ist stark nach links gewendet. Der fehlende linke Arm scheint bis zur Schulterhöhe gehoben zu sein, während der rechte beim Gehen sich natürlich bewegt. Die linke Hand und die Augen scheinen das gleiche Ziel zu haben. Der Gott schreckt mit der entgegengehaltenen Medusa die Reihen der barbarischen Gallier, welche sein Heiligtum bedrohen.

Größere Schwierigkeiten machen jene Vorstellungen, welche durch die Lektüre oder durch das Wort gewonnen werden sollen; denn hier fehlt die sinnliche Anschauung und nur der symbolische Laut dringt in unsere Seele. Mit dem Wort wird nun ein Inhalt in dem Bewußtsein wachgerufen. Dieser Inhalt ist lediglich eine innere Anschauung, ein Bild der Seele, das wir Phantasievorstellung heißen. Dieses innere Bild ist noch weniger zuverlässig als das sinnliche, unmittelbar geschaute, weil es ein Abbild eines früheren Sinnenbildes ist. Ja die Unklarheit steigert sich, wenn der erregende Laut kein ganzes Phantasiebild hervorruft, sondern nur Teile eines solchen zu beleben vermag. So kommt es, daß durch Lektüre und Erzählung nur unklare und nebelhafte Phantasievorstellungen erzeugt werden, die mit der Wirklichkeit nicht zu vereinbaren sind. Einen Schutz gegen diese Verwirrung bildet nun ein gründlicher und umfangreicher Anschauungsunterricht, welcher das Bewußtsein mit vielen klaren Bildern aus allen Gebieten des Wissens erfüllt. Auf Grund dieses Vorrates kann dann die Lektüre an Bekanntes anknüpfen oder aus bekannten Teilen neue Ganze zusammenfügen. Daher stammt das Bestreben der Sprache, das Vorgebrachte durch Vergleich und Metaphern verständlicher zu machen, indem sie das neue Undeutliche oder Unbekannte an das sinnlich Bekannte anschließt. So sagt Homer: „Sie kämpften wie das lodernde Feuer." Die sinnliche Vorstellung des flammenden Feuers gibt die Erklärung für die

Phantasievorstellung des Kampfes: die Flamme knistert, wenn sie das Gebälk erfaßt. Es kracht und prasselt und pufft, wenn sie mächtig um sich greift und einen Sparren nach dem andern verzehrt. So knisterts, krachts und pufft es, wenn im Handgemenge Lanzen und Schwerter sich kreuzen, wenn die Hiebe auf Helm und Panzer niedersausen und die wuchtigen Lanzen den Brustharnisch durchbohren.

Es bleibt eine Hauptaufgabe der ersten Lektüre, die durch die Worte erregten Phantasievorstellungen zur Klarheit und Vollständigkeit zu bringen, dadurch daß man gleichsam einen inneren Anschauungsunterricht hält und den Schüler veranlaßt, das nebelhafte, verworrene Bild genau und in allen Teilen zu betrachten d. h. zu besprechen, angeregt durch die Fragen des Lehrers. Z. B. die Biene sammelt Honig. Wo sammelt sie den Honig? Auf den Blumen. Wo ist der süße Saft verborgen? In den Blattfalten, in der Tiefe des Blumenkelches. Wie bekommt sie diesen Saft? Sie klettert hinein in den Kelch, streckt ihren Rüssel in die Falte und saugt den Saft in ihren Magen. Wie oft wiederholt sie dies? Bis ihr Magen mit Süßigkeit gefüllt ist. Was thut sie dann? Sie fliegt nach Hause und entleert ihn durch den Rüssel in die Zellen des Bienenstockes. Auf diese Weise werden die Vorstellungen nicht bloße Schatten, sondern lebensvolle, inhaltreiche Gestalten, die eine weitreichende Abstraktion vertragen können.

3. Begriffe. Das reiche Erfahrungsmaterial der Sinne und die durch innere Anschauung d. h. durch die Phantasie gewonnenen Vorstellungen müssen durch den Unterricht in eine natürliche Ordnung und Zusammenhang gebracht werden, damit sie übersichtlich und verwendbar werden. Die Natur unserer Seele unterstützt dieses Bestreben, indem sie einen Zug und eine unwiderstehliche Neigung hat, das Gleiche zum Gleichen, das Ähnliche zum Ähnlichen zu stellen und das Entgegengesetzte davon zu trennen, daß sie Gruppen und Reihen von Vorstellungen zu bilden sucht, die örtlich, zeitlich oder kausal zusammengehören. Dieser vernünftige Zug unserer Seele fördert den wissenschaftlichen Aufbau unseres Wissens, indem wir durch Zusammenfassung des Gleichartigen zu immer höheren Begriffen, zum System gelangen. Das Gleichartige in den Reihen und Gruppen gibt also die Veranlassung zur Gewinnung einer Einheit, an

welcher eine Vielheit von konkreten Vorstellungen teilnimmt. Damit ist das Wesen des Begriffes festgestellt. Wir nennen solche Einheiten, an denen eine Vielheit von Individuen teilnehmen, einen Gattungsbegriff.

Damit ist schon eine bedeutend höhere Stufe der geistigen Entwicklung betreten. Schlimm ist es für die gesunde Entwicklung des jugendlichen Geistes, daß durch die gehörte Sprache so viele Begriffe frühzeitig in den Geist eindringen, ohne einen Inhalt zu haben oder verstanden zu werden. Solche Begriffe schweben und irren zusammenhangslos im Geiste herum. Selbst die konkreten Vorstellungen, die doch die Unterlage der Begriffe bilden, sind wegen ihrer ungeheuren Masse von der jungen Seele nicht gehörig geordnet und gruppiert und verlangen die ordnende Hand des Lehrers, damit sie zu Begriffsmassen sich zusammenthun. Dies geschieht durch praktische Übungen in der Schule, welche eigentlich eine höhere Fortsetzung des Anschauungsunterrichtes sind. Nehmen wir z. B. den Begriff Feuer und fordern die Schüler auf, alles zu sagen oder niederzuschreiben, was sie davon wissen. Der Wetteifer der Schüler wird sicherlich das gesamte Erfahrungsmaterial beibringen. Die ordnungslos vorgebrachten oder niedergeschriebenen Aussagen sind zugleich ein Bild von der Verwirrung in den Köpfen. Nun beginnt die Aufgabe des Lehrers. Er muß nämlich scheiden, sichten, trennen; er muß ordnen, verbinden, gemeinschaftliche Gesichtspunkte aufstellen, Einheit und System in das Chaos bringen. Er wird fragen: Welches sind also die zwei Haupteigenschaften des Feuers? Licht und Wärme. Demnach scheidet sich also die Masse der Aussagen in zwei Hauptgruppen, in eine solche, in welcher das Licht und eine solche, in welcher die Wärme berücksichtigt ist. Eine weitere Frage wird sein: Wo ist das Feuer? Im Ofen, im Kochherd, in der Lampe, in der Dampfmaschine, in der Schmiedesse, im Schmelzofen, auf dem Leuchtturm, an der Fackel, in der Feuersbrunst. Allmählich wird ein Stocken eintreten, die nächstliegende Erfahrung scheint erschöpft. Der Lehrer greift ein: „Nun, das Naheliegende habt ihr gesagt, es giebt aber noch ein entferntes Feuer, welches eigentlich das Haupt- und Urfeuer ist.“ Bald erschallt die Antwort: Sonne. Richtig, das ist der große Ofen und zugleich die erhellende Lampe unserer Welt. „Aber ein anderes

Feuer, das uns noch etwas näher, dafür aber versteckter ist, habt ihr noch vergessen." Einer sagt: das Feuer des Erdinnern, welches als glühende Lava hervorbricht. Gut, nun bin ich zufrieden. Der Lehrer wirft eine neue Frage auf, welche Veranlassung gibt, diese verschiedenen Feuerherde unter Begriffe zusammenzufassen. „Was ist für ein Unterschied zwischen diesen genannten Feuern?" Es ergeben sich mehrere Begriffspaare: Die einen Feuer sind natürliche, die anderen künstliche, die einen dauernd, die andern vorübergehend, die einen nützlich, die andern schädlich.

Durch diese Übung ist das Feuer in den Köpfen der Jugend ein inhaltreicher, wohlgegliederter Begriff geworden. Denn er teilt das Feuer ein in ein natürliches (Sonne, Erdinneres) und ein künstliches, welches von Menschen erzeugt ist. Jedes von beiden gliedert sich zweifach: a) in Wärme, b) in Licht spendendes Feuer. Für diese beiden Unterarten sind die erschöpfenden Einzelbeispiele, die Konkreta, beizubringen, nämlich die mannigfachen menschlichen Erfindungen in der Wärme- und Lichtbereitung vom Kienspan bis zur elektrischen Lampe. So wird die reiche Manigfaltigkeit der Vorstellungen mit einem Begriff bezeichnet und festgehalten.

Dieser höhere Anschauungsunterricht ist jedoch auf allen Gebieten des Gymnasialunterrichts von Zeit zu Zeit anzustellen, wenn sich eine Menge von konkretem Material angehäuft hat, welches geordnet werden muß. Erst durch die Einordnung in das begriffliche Wissen wird das einzelne organisch verbunden und erzeugt Bildung. Wir fragen also in der griechischen Grammatik: Warum werden die Finalsätze mit ἵνα, die Relativsätze mit ὅστις ἄν, die Furchtsätze, die Condizionalsätze mit ἐάν, die Temporalsätze mit ἐπειδάν mit dem Conjunktiv verbunden? Warum werden daneben auch die deliberativen, exhortativen und prohibitiven Hauptsätze in den Conjunktiv gesetzt? Welches ist hiervon die einheitliche Ursache, unter welchem Begriff ist die Mannigfaltigkeit zu subsumieren? Antwort: Weil in allen diesen Sätzen die Handlung in die Zukunft fällt. Wenn auch diese Antwort nicht die Zustimmung der strengen Sprachwissenschaft findet, so bleibt sie doch für die Schule wertvoll und brauchbar; denn hier entscheidet der praktische Gesichtspunkt. Conjunktiv und Zukunft sind also, so dürfen wir in der Schule

sagen, logisch identisch, beide können mit einander abwechseln, ja sie können, wie so häufig im Homer, koordiniert neben einander stehen. Und das ist auch der Grund warum das Futurum keine Conjunktivform bildet; der Indikativ Futur ist ja selbst soviel wie ein Conjunktiv. Eine Masse von Erscheinungen ist also unter einen Begriff gebracht.

Ebenso sind im Geschichtsunterrichte fortwährend neue Reihen gleichartiger Handlungen zu bilden, um das begriffliche Gesetz der historischen Entwicklung zu finden. Die Begriffe umfassen nämlich das Sachliche und Bestehende, das Gesetz dagegen das Geschehende und Werdende. Es ist zu fragen: Wie äußert sich die Unzufriedenheit der römischen Plebs mit der inneren Verfassung? Welche Kämpfe hat in Griechenland der Gegensatz von Aristokraten und Demokraten hervorgerufen? Welchen Umfang nahm allmählich die römische Expansionskraft an? Welche Kämpfe erweckte in der Weltgeschichte der Freiheitsdrang der Völker? Welche Motive bewegten die großen Eroberer? Welche Fehler stürzten Völker ins Unglück?

Das Mittel die Begriffe und Gesetze zu finden, ist der Vergleich, d. h. die Nebeneinanderstellung von vielen Dingen und Ereignissen in der Absicht, das Gleichartige des Seins oder des Geschehens aufzusuchen. Es liegt in dieser Thätigkeit das fruchtbarste Moment der geistigen Entwicklung. Es ist die Induktion, welche vom Konkreten zum Abstrakten führt. Sie ordnet nicht bloß die Vielheit der Erfahrung in gleichartige Reihen und gewinnt dadurch Begriff und Gesetze, sondern sie erzeugt einen Trieb zum Höchsten und Umfassendsten. Denn dadurch, daß man das Frühere immer wieder mit neuen Thatsachen der Erfahrung vergleicht, gelangt man zunächst zur Erkenntnis der relativen Größen. Und die stets neu gemachte Erfahrung, daß der frühere Maßstab zu klein und unzulänglich war, erregt in uns die Ahnung und die frohe Erwartung eines absoluten Maßstabes, wir fangen an mit wissenschaftlichem Drange nach Absolutheit, Vollkommenheit und Einheit der Erkenntnis zu trachten. Durch fortgesetzte Vergleiche eines immer erweiterten Erfahrungsmaterials gelangen wir zu stets höheren, umfassenderen Begriffen und Gesetzen, wir nähern uns den Ideen und der allumfassenden Einheit der Erkenntnis, der Weisheit und Wahrheit

Der Unterricht gehe also auf dieser reiferen Stufe darauf aus, in den Schülern Begriffe und Ideen zu konstruieren, durch fortwährendes Vergleichen den wissenschaftlichen Trieb zu nähren und den Drang nach absoluter Gewißheit zu erwecken. Das ist ein geistreicher Unterricht, der das Leben der denkenden Seele fördert und dem wahren Ziele, der Erkenntnis der Wahrheit, immer näher führt.

4. Das Gedächtnis. Wir verstehen hier unter Gedächtnis zunächst nur eine rezeptive Kraft der Seele, nämlich die Fähigkeit, die psychischen Vorgänge und Ergebnisse im Bewußtsein festzuhalten. Das Gedächtnis bildet eine Vorratskammer unseres gesamten geistigen Lebens. Hauptsache ist, daß in dieser Vorratskammer alles in bester Qualität und schönster Ordnung aufbewahrt wird. Es ist also dafür zu sorgen, daß nur völlig klare und bestimmte Anschauungen, deutliche Begriffe, durchschaute Gesetze, wohlverstandene Ideen dort eingefügt und alle psychischen Ergebnisse in einer wohlgegliederten, systematisch zusammenhängenden Ordnung aufgespeichert werden. Denn ohne diese sorgfältige Vorarbeit ist das Bewußtseinsmaterial wenig wert, ohne diese Ordnung steht es dem Geiste nicht willig zur Verfügung. Übrigens ist diese Ansammlung des Wissens das genaue Ergebnis der vorausgeübten Geistesthätigkeit und Bildung, sie ist das Resultat der Aufmerksamkeit, der Vorstellungsthätigkeit und der Begriffsbildung. Dadurch ist thatsächlich ihre Qualität und Ordnung bestimmt. Nur eines ist noch hinzuzufügen, das ist die Festigkeit des Gedächtnisses. Es genügt nicht, recht gutes, klares, wohlgeordnetes Material anzuhäufen, sondern es auch unverlierbar und unvergänglich zu machen. Diese Befestigung geschieht durch Wiederholung und Übung. Wer dies im Unterrichte versäumt, lehrt nur in futuram oblivionem. Deshalb heißt es im Unterricht, öfters Halt machen, wiederholen, befestigen, verbinden. Ein besonderes Beharrungsvermögen wird dem Bewußtsein verliehen, wenn die Interessen des Gemütes sich an den Wissensstoff anschmiegen.[1] Auch Fr. Schleiermacher sagt:[2] „Das Ge-

---

[1] Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterricht 1890 p 199: „Die Empfindung d. h. die innerste Beteiligung des eigensten Ich ist es, die ein Gelerntes, Gesehenes, Erfahrenes am sichersten im Gedächtnis fest heftet, die es in uns vertieft, statt es bloß der Oberfläche zu übergeben. Denn wenn uns einmal

dächtnis hängt ab vom Interesse am Gegenstand.“ Die produktive Kraft des Gedächtnisses werden wir weiter unten unter dem Namen Assoziation kennen lernen.

5. Die Gefühle. Zu den rezeptiven Thätigkeiten der Seele gehören noch die Gefühle, ihr Sitz ist im Gemüte. Für unsere Darstellung, welche die Vervollkommnung des Geistes zum Ziele hat, kommen nur die edlen Gefühle in Betracht. Naturgemäß hält die Gemütsbildung mit der Verstandsbildung dieselbe Stufenfolge ein. Wie der Verstand vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Leichten zum Schweren fortschreitet, so muß auch das Gefühlsvermögen von einzelnen Gefühlstönen zu vollen Akkorden, vom Epischen zum Lyrischen, vom Kleinen zum Erhabenen, von der einfachen Stimmung zur Begeisterung gesteigert werden. Der Verstand folgt in dieser Beziehung dem Unterrichtsstoff und das Gemüt dem Verstande.

Es ist also Grundsatz des erziehenden Unterrichtes an dem verständig erfaßten Lehrgegenstand auch das Gemüt teilnehmen zu lassen. Auf der untersten Stufe erzeugt der Lehrer die gewünschte Stimmung des Herzens, wenn er die Bewegungen seiner eigenen Seele hervortreten läßt. Es liegt nämlich in der Natur unseres Inneren begründet, daß der richtig angeschlagene Gefühlston im Gemüte des Zuhörers wiederklingt. Der Lehrer zeige vor allem durch sein Beispiel das richtige Empfinden. Er lese vor und lasse durch den Klang seiner Stimme und durch die Kraft seines Vortrags die psychische Wirkung, den resonnierenden Nachklang der Gefühle in den Seelen der Kleinen erfolgen. Der erste Unterricht verträgt psychologische Analysen noch nicht, hier wirkt das Ganze mit einfacher Stimmung, und so ist es recht, weil die kleine Seele mit dem Einfachen zu beginnen hat.

Auf einer höheren Stufe sind die Gefühle näher zu erörtern und ihre Begründung in der Sache und in der Person aufzusuchen. Es ist eine psychologische Zergliederung der Handlungen, der Motive und Zwecke, der Werte und Bedeutungen der Gegen-

etwas der Art im Gedächtnis verwischt oder versunken ist, dann können wir es an der dabei gehabten Empfindung, die im Gedächtnis länger und fester haftet als die dazu gehörige Vorstellung, am sichersten wieder heraufholen.“

[2] Erziehungslehre, herausg. von Platz 1849 p. 503.

stände vorzunehmen. Die vorzüglichste Gelegenheit hiezu bietet die Behandlung der lyrischen und dramatischen Poesie. Hier hat sich der Unterricht in die Herzensstimmungen des Dichters und seiner Helden zu vertiefen. Diese Vertiefung ist vorzubereiten durch den Vortrag des Lehrers, welcher Stellen von tiefer Empfindung und schwungvoller Begeisterung selbst zur Darstellung bringt und nachempfinden läßt. Klopstockische Begeisterung, Körners Vaterlandsliebe, Schillersche Idealität und Goetheische Innigkeit hat der Vortrag des Lehrers der Empfindung des Schülers nahe zu bringen. Erst wenn die rechte Allgemeinstimmung erreicht ist, haben die analytischen Fragen zu geschehen: Welche einheitliche Stimmung zieht sich durch das Gedicht Mignon hindurch? Die Sehnsucht nach der Heimat. Welche heimatlichen Bilder werden vorgeführt? Das Land mit seinem friedlichen Himmel, das glänzende Haus und der dahin führende Gebirgsweg. Welches Gesammtbild geben diese drei Teile? Im Vordergrund das blinkende von Säulen getragene Vaterhaus inmitten von blühenden und fruchtbeladenen Lorbeer- und Citronenbäumen. Daran schließt sich nach rückwärts und seitwärts ein Blick ins prangende Land, über welches der blaue Himmel sich wölbt. Den Hintergrund bildet das ferne Gebirg. An dieses Erinnerungsbild der Mignon knüpft sich die innige Empfindung des Gemütes an, die sich als Sehnsucht äußert. Wie ist die Sehnsucht, die wir in den Tönen und dem Klang des Vortrags vorhin zu vernehmen glaubten, auch sprachlich dargestellt? In dreimaliger Frage und dreimal wiederholter immer dringlicher werdenden Aufforderung. Ferner ist zwischen der Frage und der Aufforderung im Versbau jedesmal eine Pause gelassen, gerade als ob das Kind mit ängstlich forschenden Augen auf dem Antlitz des Geliebten die ersehnte Antwort lesen wollte. Und nach dieser Pause bricht Mignon aus in eine innige, fast stürmische Aufforderung, worin die Sehnsucht zum Affekt sich gesteigert hat. Der wiederholte Affekt gebraucht eine dreimal wechselnde Anrede an Wilhelm Meister. Mignon nennt ihn zuerst „Geliebter“, dann „Beschützer“ und zuletzt „Vater.“ Wie die Phantasie des Kindes heimzieht über die Berge in das südlich schöne Land, so nähert sich auch die Rede dem Begriffe der schützenden Heimat und dem geliebten Vater.

Der Dichter kann uns in eine unerschöpflich manigfaltige Welt von Gefühlen versetzen; doch lassen sich dieselben im allgemeinen in drei Arten zerlegen, in Naturgefühl, in soziale und ideale Gefühle. Diese umfassen den ganzen Kreis der Bildungsstoffe von den Naturwissenschaften bis zur Religion.

Der Lehrer erwecke sowohl im wissenschaftlichen Unterricht als auch in der poetischen Lektüre das Naturgefühl d. h. innige und sinnige Anteilnahme an den Gegenständen und Vorgängen der Natur. Die blumige Wiese, der einsam rieselnde Quell, der rauschende Eichenwald, der donnernde Gießbach, das blaue Gebirg, der schimmernde See, die stille Mondnacht, der grollende Donner, der heulende Sturm sollen anmutige, liebliche und große Empfindungen in uns wachrufen. Auch der schimmernde, eilende Käfer, der farbenglänzende Schmetterling, die süß flötende Nachtigall, das idyllische Herdengeläut, das stolz hinstürmende Schlachtroß sollen sympathisch die Seele berühren.

Wichtiger ist noch in der Schule die Erregung der sozialen Gefühle der mitempfindenden Nächstenliebe, die in ihrer umfassenden Gestalt zur Vaterlandsliebe werden soll. Die Lebensverhältnisse, die Tugenden und Thaten der Mitmenschen sollen unser Mitgefühl erregen. Da weise die Schullektüre hin auf den arbeitsamen, anspruchslosen Landmann, sie zeige das Bild des unermüdlichen, redlichen Arbeiters und des rührigen, vielgereisten Kaufmanns. Sie zeige dem Schüler die Pflichttreue des Soldaten, des Beamten und Offiziers, sie zeige ihm die väterliche, segensreiche Wirksamkeit des Königs. Sie beachte den heimischen Fleiß, die heimische Sitte und Sprache. Die Schule zeige dem Knaben und Jüngling die großen Tugenden der Vorfahren, die großen Aufgaben der Gegenwart und suche beides mit hingebender Begeisterung zu erläutern. Unsere Lesebücher, die Lesebibliothek, der Geschichtsunterricht und unsere Klassiker bieten für alle diese Gefühle hinreichenden Stoff. An dem Lehrer ist es, durch sein lebendiges Wort durch seine eigene Seelenstimmung das gleiche Feuer in seinen Schülern zu entzünden. Was die Antike an sozialen und idealen Gefühlen und vaterländischer Begeisterung erweckt, suche er zur Nahrung deutscher Vaterlandsliebe herüberzulenken auf die Gegenwart.

Auf der obersten Stufe stehen die idealen Gefühle, welche die drei höchsten Güter des menschlichen Lebens, das Schöne, Wahre und Gute umschließen. Entsprechend diesen drei Gütern sind auch dreierlei ideale Gefühle zu unterscheiden: ästhetische Gefühle für das Schöne, intellektuelle für das Wahre und moralische für das Gute.

Zur Erregung der ästhetischen Gefühle leistet die Kunst mit ihren Darstellungen des Schönen die erwünschten Dienste. Und unter den schönen Künsten ist es in erster Linie die Poesie, die Königin der übrigen Künste, welche in unseren Schulen eine umfassende und eingehende Betrachtung zuläßt. Sie bietet nämlich aus ihrem reichen Schatze nicht bloß Anregung zum Naturgefühl und zur Vaterlandsliebe, sie erhebt uns auch in das Reich der Ideale, wo Geist und Form sich zur Idee des Schönen vermählen. Während nämlich der gefällige Rhythmus des Verses und der Wohlklang der schön hinfließenden Sprache unser Gehör entzückt, während durch des Dichters Zauberwort glänzende und liebliche Phantasiegestalten lebendig in uns auftauchen, erwärmt sich unser mitempfindendes Gemüt, daß es in helle Freude, in laute Begeisterung, in hinreißende Bewunderung, ja in Entzücken versetzt wird. Das Gemüt ist dadurch in seine eigentliche Sphäre gehoben, die Interessen des Körpers treten zurück, der Mensch ist vergeistigt und über das Niveau des Gemeinen emporgeführt. Das ist die den Menschen veredelnde und beseligende Kraft der Poesie, das ist die Wirkung des Idealen.

Die psychische Erfahrung sagt uns ferner, daß die Seele sich an der Erkenntnis der Wahrheit freut. Die intellektuellen Gefühle begleiten den Fortschritt unseres Wissens. Jede neu entdeckte Wahrheit, jedes neu gefundene Gesetz, jede neue Idee ist eine aufgehende Sonne, welche die Seele erhellt. Diese fühlt sich belebt und sehend und freut sich des stärkeren Lichts. Deshalb verweise der Lehrer auf jeden Zuwachs der Erkenntnis und auf die Bedeutung jeder neu verstandenen Wahrheit.

Aber auf der steilsten Höhe thront das Gute. Darum sind die moralischen Gefühle die wichtigsten und schwierigsten und verlangen die größte Reife und Stärke des Geistes. Die Seele muß schon durch ästhetische und intellektuelle Freuden geläutert und ge-

hoben sein, wenn sie sich begeistern soll für das Gute, das nur um seinetwillen erstrebt zu werden verdient. Während nämlich Kunst und Wissenschaft noch die irdischen Regionen berühren, reicht die Religion aus dem Erdenkreise hinaus in das jenseitige Leben, wo das absolute Gute zu finden ist. Die hohe und idealste Aufgabe, moralische Gefühle zu erwecken und dauernde Freude am Guten wachzurufen, fällt also dem Religionsunterrichte zu, für welchen deshalb auch die idealste Persönlichkeit geeignet ist.

6. Die Assoziation und Wiedererinnerung. Bei den bisherigen Vorgängen war die Seele hauptsächlich rezeptiv. Wenn sie aber eine gewisse Summe von Wissen und Gefühlen in sich aufgespeichert und eine gewisse Kraft erreicht hat, fängt sie an produktiv zu werden. Dies zeigt sich zuerst in dem produzierenden Gedächtnis d. h. der Wiedererinnerung und der Assoziation. In dem Bewußtsein der Seele sind Mengen von psychischen Ergebnissen angehäuft, der Unterricht hat für Ordnung und System gesorgt, Begriffe und Ideen beherrschen das Ganze. Darf man die Rezeptivität der Seele mit dem Einatmen vergleichen, so ist die Produktivität derselben ihr Ausatmen zu nennen. Und beides zusammengenommen ist in der That der Lebensprozeß der Seele, den Lehrer und Erzieher in Bewegung zu setzen und zu fördern haben, um ungestörte Gesundheit, geistiges Wohlbehagen, das Bewußtsein der wachsenden Kraft und den Trieb zur Thätigkeit zu erzeugen. Wir sind damit an einen der wichtigsten Punkte des erziehenden Unterrichts gekommen, an die Selbstthätigkeit. Ist die Rezeptivität in der rechten Weise geschehen, daß klare Anschauungen, deutliche Vorstellungen, bestimmte Begriffe, durchsichtige Gesetze, helle Ideen, kräftige Gefühle und schöne Ideale auf dem Grund des Bewußtseins lagern, dann ist für die produktive Assoziation die rechte Vorbereitung gemacht. Ich übergehe hier die unwillkürliche, von selbst erfolgende Assoziation, weil sie für die Schule nicht schwierig ist. Besondere Bedeutung aber gewinnt die willkürliche, nach gewissen Gesichtspunkten arbeitende Produktivität. Damit sind wir bei den mündlichen und schriftlichen Arbeiten der Schüler angekommen.

Die Aufgaben der Schüler sind von zweierlei Art, entweder sind es Reproduktionen, welche den rezipierten Stoff unverändert

wiedergeben oder es sind nach gewissen Gesichtspunkten gearbeitete Produktionen. Der gute Erfolg der ersteren beruht auf dem wiederholten Einprägen, dem Auswendiglernen. Durch diese Thätigkeit wird der rezipierte Stoff in eine unwillkürliche Assoziationsreihe umgewandelt, so daß mit dem Aussprechen der einen Zeile des Gedichtes die nächste unwillkürlich mit hervorgerufen wird, daß mit dem Schluß der einen Strophe die nächste sich im Lichtpunkte der Apperzeption einstellt. Dem bloßen Bewußtseinsmechanismus wird diese Thätigkeit entzogen, wenn die Assoziation abhängig gemacht wird von den Dispositionspunkten der Aufgabe. Der Lehrer frage bei dem Geschichtspensum: Welches waren die Gründe und Veranlassungen zum dreißigjährigen Krieg; welches war der erste, mittlere und letzte Teil des Krieges; welche Folgen hatte er für Deutschland? Übrigens dürfen wir die mechanische Reproduktion nicht unterschätzen; denn sie bildet ein festes Fundament des Wissens, ja sie ist unentbehrlich, weil auf diesem Untergrunde die abstrahierende Thätigkeit sich aufzubauen hat. Also sei das Ziel der Schule, ein tüchtiges und zuverlässiges Auswendiglernen. Diesen so befestigten Stoff muß man aber nach und nach unter höhere Gesichtspunkte gruppieren d. h. geistig verarbeiten. Also ein festes Gedächtnismaterial muß die Grundlage der Produktion sein. Erst muß man etwas Tüchtiges gelernt haben, bevor man über dasselbe räsonnieren kann. Die Festigkeit dieses grundlegenden Wissens ist aber erst dann garantiert, wenn es unwillkürlich und mechanisch, sicher und mit Leichtigkeit reproduziert werden kann. Nicht genügend befestigtes Wissen erfordert Mühe und Zeit zur Wiedererinnerung und verrät sich durch die Unsicherheit seiner Assoziation. Der Unterricht strebe also nicht bloß darnach Grundlegendes und Mechanisches fließend einzuprägen, sondern jedes Wissen zum bleibenden Eigentum der Schüler zu machen. Also nicht blos Einmaleins, Paradigmen, Genusregeln, Katechismusfragen, biblische Geschichte ist unverlierbar einzuprägen, sondern auch stilistische Regeln der Grammatik, Abschnitte aus der klassischen Lektüre, deutsche Gedichte, Grundregeln der fremden Sprachen, historische Übersichten mit Namen und Zahlen, die Technik des Aufsatzes, die Definitionen und Erklärungen der Rhetorik und Stilistik, die Lehren der Poetik

und die Daten der Literaturgeschichte. Zu diesem Zwecke sind die Kenntnisse stets so lange zu wiederholen, bis sie mit Sicherheit und Leichtigkeit reproduziert werden.

Diesen einzuprägenden Kenntnissen gegenüber stehen gewisse Fertigkeiten. Das Mittel, diese unverlierbar zu befestigen, ist die Übung. Solche Fertigkeiten sind Orthographie, Rechnen und Übersetzungen in die fremde Sprache, Sprechen der fremden und der Muttersprache. Das Muster mechanisch unbewußter Fertigkeit ist die Handhabung der Muttersprache. Unser Geist folgt, wie die Erfahrung lehrt, dem Gesetz des kleinsten Kraftaufwandes, der Ersparung der Kraft, indem nämlich die Operationen so geläufig werden, daß sie wie von selbst ohne Kraftanstrengung sich vollziehen. Durch diese Mechanisierung wird die Apperzeptionskraft der Seele frei und kann sich immer wieder neuen Gegenständen des Wissens zuwenden. In dieser Mechanisirung des Unterrichts liegt das Geheimnis des gediegenen Fortschrittes im Können. Dieses psychische Gesetz kann nicht ungestraft verletzt werden. Wenn man von den Schülern verlangen würde, auf neue Probleme in einer schriftlichen oder mündlichen Aufgabe ihre Aufmerksamkeit zu richten, ohne daß die übrigen dabei nötigen Operationen ganz geläufig sind und keine besondere Aufmerksamkeit mehr verlangen, so würde man nur schlechte Leistungen bekommen. Denn die geteilte Aufmerksamkeit auf das Neue und auf das nicht befestigte Alte würde nach beiden Seiten hin mangelhafte Erfolge erzielen. Jede unzeitig gehaltene Skription liefert hiefür den schlagendsten Beweis. Am zweckmäßigsten sind die Skriptionen dann angelegt, wenn neben vielem ganz Geläufigem ein kleiner Teil neuer Regeln oder Formen auftreten. Während nämlich die größere Masse der Arbeit fließend abläuft, kann die Aufmerksamkeit das wenige Neue mit Sorgfalt behandeln. Daraus ergibt sich hauptsächlich für den fremdsprachlichen Unterricht die strenge Regel, nicht eher weiter zu fahren, als bis das Vorausgehende geläufig ist. Diese Geläufigkeit wird erreicht durch viele Wiederholungen und Übungen. Auf diese Weise wird die unwillkürliche oder mechanische Assoziation ein wertvoller psychischer Prozeß in dem Fortschritt des Wissens.

Diese Thatsache von der Mechanisierung oder Ersparung der psychischen Kraft hat auch ihre notwendige Begründung. Darin

nämlich, daß unsere Aufmerksamkeit oder Apperzeptionskraft nicht auf vieles und manigfaltiges zugleich gerichtet sein kann, wenn es neu ist, liegt ein Zwang, vieles ohne diesen Kraftaufwand der Seele zu leisten. Diesen empirisch beobachteten Mangel in unserem Apperzeptionsvermögen nennen wir sehr bezeichnend „Enge des Bewußtseins". Das meiste müssen wir eben durch unbewußte, mechanische Assoziation leisten, z. B. gehen, sprechen, schreiben, essen, ferner viele Thätigkeiten unseres Berufes. So müssen auch bei den Übersetzungen in die fremden Sprachen viele Formen und Regeln richtig getroffen werden, ohne daß auf sie eine besondere Aufmerksamkeit verwendet wird; in die Enge des Bewußtseins treten dann nur die ganz neuen Dinge.

Diese „Enge des Bewußtseins", welche durch die unwillkürlichen Assoziationen wieder ausgeglichen wird, läßt es natürlich erscheinen, daß, so lange die Aufmerksamkeit des Schülers gänzlich von den grammatischen Formen und Regeln in Anspruch genommen ist, es ein vergebliches Bemühen wäre, denselben auch noch auf den sachlichen Inhalt der Übungssätze hinzulenken. Denn die Rücksichtnahme auf den geistbildenden Inhalt der Übersetzungsstücke ist psychisch erst dann möglich, wenn die Behandlung der Formen in die mechanische Assoziation übergegangen ist d. h. mit müheloser Leichtigkeit wie von selbst abläuft. Wir können ferner nicht verschiedene Gegenstände gleichzeitig ins Auge fassen, sondern nur nacheinander. Wollte man also diesen doppelten Nutzen, den formal-grammatischen und den sachlich-bildenden aus unseren Übungsbüchern ziehen, wie es die Herbartianer thun, so wäre das Übungsbuch zuerst als Übersetzungsbuch und dann als deutsches Lesebuch zu benützen. Dazu wird man sich aber nie entschließen, weil man ein besseres deutsches Lesebuch hat. Somit bleibt der Inhalt der Übersetzungsbeispiele dem kleinen Grammatisten mit psychischer Notwendigkeit unklar und gleichgiltig. F. Nowack sagt[1] ganz richtig: „Jeder Sprachlehrer macht die Erfahrung, daß bei allen grammatischen Übungen selbst für reifere Schüler der Inhalt weit hinter der Form zurücktritt. Das ist natürlich, weil das Apperzeptionsvermögen nicht zu derselben Zeit nach zwei ganz verschiedenen Richtungen gleich kräftig sein kann." Er

[1] N. Jahrb. für Philologie 1893, 11. Hft. p 566.

wird aus geistreichen Sätzen keinen Vorteil für seine Urteils- und Verstandeskraft ziehen, ebenso wenig wird er aus trivialen oder unwahren Sätzen einen Schaden für sein Denken mit fortnehmen. Denn für ihn bleibt nur die Regel der Grammatik und die Formen der Sprache die einzige Sorge. Es wäre also eine Übertreibung von dem geistlosen Inhalt der Übungsbücher ein „Verdummungssystem" ableiten zu wollen, andererseits aber ein ebenso großer Aberglaube, von einem geistreichen Übersetzungsinhalt auf den unteren Grammatikstufen einen Fortschritt der Geistesbildung zu erwarten.[1] Immerhin wäre es für eine höhere Bildungsanstalt unwürdig, an schlechten und unsinnigen Sätzen Sprachregeln zu veranschaulichen. Es muß also von diesem Gesichtspunkte aus auf guten Inhalt der Übungssätze gesehen werden. Neben dieser unwillkürlichen Assoziation gibt es auch eine willkürliche, welche mit besonderer Anstrengung der Apperzeptionskraft nach gegebenen Gesichtspunkten Begriffe, Vorstellungen und Dinge verbindet. Damit wird der geistige Besitz allseitig verarbeitet, indem immer neue Combinationen hergestellt, immer neue Gesichtspunkte aufgestellt werden. Über jeden Unterrichtsstoff ist diese assoziative Selbstthätigkeit des Schülers in Bewegung zu setzen. Vorausgesetzt wird ein hinreichend und geläufig vorhandenes Material und der vom Lehrer gegebene Gesichtspunkt der Assoziation. Dieser letztere ist gegeben in der mündlichen Frage oder im diktierten Thema des Aufsatzes. Es wird z. B. gefragt: Welche Gebirge Europas haben eine vorherrschend west-östliche Richtung? In welchen Bezirken Deutschlands hat sich besonders die Industrie entwickelt? Welche Verfassungsformen hat das römische Reich angenommen? Welche Staatsmänner sind beratend und führend im römischen Staate aufgetreten? Bei welchen Verben tritt der Genitiv, Dativ und Ablativ im Lateinischen

[1] Eine solche Übertreibung macht H. Schiller, Handbuch der praktischen Pädagogik, p. 360: „Einzelsätze müssen einen tüchtigen Inhalt haben. Dieser Inhalt muß stets den Schülern durch geeignete Fragestellung des Lehrers zum Bewußtsein gebracht werden. Denn einer der größten Nachteile, welche der Anfangsunterricht in einer fremden Sprache den Schülern zufügen kann, ist die Gewöhnung, bei dem Gelesenen sich nichts zu denken." Das ist doch von den Anfängern zu viel verlangt; verlangt man es aber doch, so wird in beiden Dingen nichts oder wenig geleistet. Denn sie können nicht zwei Herren dienen.

als Objekt auf? Zu welchen Funktionen wird der griechische Optativ verwendet? Welches ist der Hauptinhalt der heutigen Lektion, des gelesenen Kapitels? Oder es wird als Aufsatz gegeben: Beschreibung des Schlosses in dem Gedichte „des Sängers Fluch“. Im Gegensatz dazu ist die Ruine desselben zu beschreiben. Die Eigenschaften des grausamen Königs im Gegensatz dazu die milde Königin. Welche Gegensätze ziehen sich überhaupt durch das ganze Gedicht? Ein größerer Aufsatz oder freier Vortrag wäre: Aus den 20 ersten Kapiteln des 21. Buches von Livius römischer Geschichte „den Ausbruch des zweiten punischen Krieges“ darzustellen; oder aus den Gedichten Körners die „Vaterlandsliebe“ des Dichters zu zeigen, wie sie sich in Worten und Thaten geäußert hat. Es ist ferner aus den Gedichten Schillers „der Einfluß des klassischen Altertums“ nachzuweisen und aus den Oden Klopstocks das „Naturgefühl“ des Dichters darzustellen. „In welchen Gedankenkreisen bewegen sich die Dichtungen Uhlands?“

Durch solche und ähnliche Fragen und Themen wird die Assoziationskraft des Schülers geübt und gestärkt, zugleich gewinnt er einen Überblick über sein Wissen, er bildet über dem mannigfaltigen Konkreten Begriffe und Gesetze, welche das Wissensmaterial gleichsam kondensieren und festhalten. Durch diese Aufgaben wird die Selbstthätigkeit des Schülers herausgefordert und angehalten, sich selbst etwas zu erarbeiten. Der Schüler lernt geistig arbeiten, er fühlt die Freude des eigenen Schaffens und Findens. Diese produktive Assoziationsthätigkeit darf aber nicht erst in den Schulaufgaben verlangt werden, sondern muß vielmehr das rezeptive Lernen begleiten, auf das rezeptive Einatmen muß gleich das produktive Ausatmen erfolgen. Nach jeder Lektion können Assoziationen über das Gelernte oder Gelesene angestellt werden. Das fortwährend rezeptive Verhalten würde lähmend auf den jugendlichen Geist wirken, während die Produktivität in Geschichte, Geographie, Grammatik, Lektüre und Religion ein reges Leben hervorruft. Wer also seine Klasse zu einem regen Mitarbeiten, zu einem lebhaften Interesse bewegen will, stelle immer interessante, gut zu bewältigende Fragen und Aufgaben für den trennenden und kombinierenden Verstand. z B. „Welche Eigenschaften bethätigte Hannibal auf dem Marsche von Spanien bis Italien?“ „Wodurch waren

die Römer im Anfang des zweiten punischen Krieges im Nachteil?" „Welcher Unterschied besteht zwischen dieser vatikanischen Laokoongruppe und der Darstellung des Virgilius?" „Welcher Unterschied besteht zwischen dem größeren und kleineren Knaben der Gruppe?" „Welches ist der Gang der Beweisführung in der eben abgeschlossenen Argumentatio des Lysias?" „Auf welche Teile der Seele sucht der Redner, in der Peroratio einzuwirken?"

Durch solche Fragen werden die Schüler angeregt, sie werden wenn Zutrauen und offener Sinn in denselben erhalten ist, frisch in die Arena springen und werden durch Zusammenhelfen den Gegenstand erschöpfend besprechen.

Viele dieser angestellten Assoziationen müssen zum festen Wissen umgestaltet werden durch Übung und Wiederholung, viele derselben dienen auch nur der Entfaltung der geistigen Kraft, zur Gewinnung von Begriffen, zur Herrschaft über das Wissen.

7. Das Urteil. Zu den produktiven Kräften der Seele gehört auch das Urteil. Dies ist jene Verstandesthätigkeit, welche die Beziehungen angibt, die zwischen den einzelnen Teilen und Gruppen unseres geordneten Wissens stattfinden. Das Urteil bezeichnet die Beziehung des Individiums zu seinem Gattungsbegriff z. B. die Katze ist ein Säugetier. Es bezeichnet die Zusammengehörigkeit von Gegenstand und Eigenschaft, vom Ganzen und seinen Teilen. Z. B. das Blatt ist grün, der Baum hat Wurzeln, Stamm und Krone. Es bezeichnet die Existenz: Es gibt Metalle. Es bezeichnet die Unterordnung eines Begriffes unter einen höheren: Die Tapferkeit ist eine Tugend. Es bezeichnet den Grund und die Folge: Wärme erzeugt Bewegung. Das Urteil verbindet jedoch nicht blos Verstandesbegriffe, sondern knüpft auch das Gefühl an die Vorstellungen. Dein Wort freut mich, das Gedicht hat mich erschüttert.

Aus dieser Thätigkeit des Geistes entstehen die logischen und grammatischen Kategorien, die Begriffe des Seins, des Werdens, des Wesens und der Eigenschaft, der Identität und des Gegensatzes, der Thätigkeit und des Leidens, der Ursache und der Wirkung, des Individuums und der Gattung, des Ganzen und der Teile, der Gewißheit und der Möglichkeit, des Ortes und der Zeit, das Neben- und Nacheinander.

In diesen Formen des Urteils ist der Schüler beständig zu üben. Man frage also: Wie folgen die Ereignisse auf einander? Welches sind die Teile der Staatsverfassung? Aus welchen Ursachen entstand die katholische Liga? Welche Folgen hatte die Absetzung Wallensteins? Wie unterscheiden sich Sparsamkeit und Geiz? Welche Eigenschaften sind an Tell wahrnehmbar? Welches ist der Grundcharakter des Schweizervolkes? Welchen Eindruck machte die Niederlage bei Cannä auf die Römer? Welches Ziel verfolgte Cäsar in seiner politischen Laufbahn? In welchem logischen Verhältnis steht das Partizipium zum übergeordneten Verbum? Warum wurde diese Handlung im Latein suborbiniert, während sie im deutschen koordiniert erscheint?

Die Schärfe des Urteils zu bilden, muß eine der höchsten Aufgaben des Gymnasialunterrichtes bilden. Während die Assoziation ein gediegenes und systematisches Wissen erzeugen will, sucht diese letztere Thätigkeit den Scharfsinn zu entwickeln, der sich im Urteilen und Schließen d. h. in der feinen Aufspürung der logischen Verhältnisse und Beziehungen innerhalb des Wissens und der gemachten Erfahrung dokumentiert.

Das Urteil bezieht sich jedoch nicht bloß auf logische Verhältnisse, sondern auch auf ästhetische und moralische Dinge. Im ästhetischen Urteil, wird zu einer Anschauung das Gefühl des Gemütes hinzugefügt, es wird für die schöne Erscheinung der ästhetische Grund angegeben, es wird das Verhältnis von Form und Inhalt festgestellt; kurz, es werden die konkreten Erscheinungen des Schönen unter Begriffe und Gesetze subsumiert und umgekehrt die Idee in der Erscheinung wieder gesucht. Das geübte ästhetische Urteil wird zum Kunstgeschmack.

Das moralische Urteil endlich subsumiert die Thaten der Menschen, die Triebe und Bestrebungen des eigenen Herzens unter die Grundsätze und Maxime des Willens, welcher in dem regulierenden Gewissen seine Grundlage hat. Auch dieses Subsumieren ist Sache der Übung, es muß das konkrete Einzelne unter die allgemeinen Forderungen der Moralität gebracht werden. Der Lehrer soll die Schüler anleiten die eigenen Handlungen, sowie die Handlungen in der Geschichte nicht bloß verstandesmäßig zu erfassen und mit dem Gefühl

zu begleiten, sondern sie auch moralisch zu beurteilen. Die Motive, die Zwecke und Absichten, sowie die angewendeten Mittel der Ausführung sind von dem Gesichtspunkte nicht bloß des Zweckmäßigen sondern auch des Guten zu betrachten. Dadurch werden die begrifflichen Grundsätze und Maxime der Moral nicht bloß deutlich, sondern auch fest und unerschütterlich. Sie werden ein wertvoller Besitz des Charakters und damit auch die Richtschnur der eigenen Handlungsweise. So wird der Unterricht zur Erziehung, eine Wirkung, welche weiter unten ausführlicher zu behandeln ist.

B. Psychologische Analyse der Unterrichtsstoffe.

Jeder Mensch und jedes Volk würde sich nach den Gesetzen der Psychologie von selbst bilden und die einzelnen Stufen der Entwicklung, wie wir sie oben kennen gelernt haben, wenn auch in einer unendlich langsamen Zeit, unter günstigen Umständen ersteigen. In diese langsame natürliche Entwicklung greift nun der Unterricht künstlich ein und hebt in kurzer Zeit die Jugend über den langen Weg der natürlichen Entwicklung rasch hinweg und stellt sie in den Kreis der gegenwärtigen Kultur, die Jugend wird zum Erben der Kultur gemacht. Der einzelne fängt also nicht arm und verlassen seine Kulturentwicklung an, sondern er sieht sich inmitten eines reichen Schatzes, dessen Erwerbung ihm leicht gemacht ist. Es wird ihm aber zugerufen: „Was du ererbt von deinen Vätern hast, erwirb es, um es zu besitzen!“

Wenn auch der Unterricht ein künstliches Eingreifen in die Bildung des Geistes ist, so muß er doch den natürlichen Entwicklungsgang sich zum Vorbild nehmen, um nicht zur Unnatur und Verkrüppelung zu führen. Wir müssen fragen: Welches ist die natürliche Reihenfolge der psychischen Eigenschaften und Kräfte, in welcher Ordnung hat ihre Ausbildung zu erfolgen und mit welchen Mitteln hat dies zu geschehen? In den vorausgehenden Abschnitten sind die Eigenschaften und Kräfte der Seele dargestellt sowie die Ordnung ihrer Ausbildung angedeutet worden. Es erübrigt also nur noch festzustellen, mit welchen Mitteln d. h. welchem Unterrichtsstoffe diese Ausbildung anzustreben ist.

Zur Entscheidung dieser Frage sind, wie ich glaube, nicht bloß die Zustände und die Bedürfnisse unseres Seelenlebens maßgebend, sondern auch praktische Rücksichten entscheidend, die vom Zwecke alles Lernens hergenommen sind. Dieser Zweck besteht aber darin, daß die Jugend befähigt wird, die Kultur der Nation zu übernehmen und weiterzuführen. Sie muß also Kultur kennen lernen und dabei selbst kultiviert d. h. so gebildet und vorbereitet werden, daß sie als die Erbin des Volkes das Kulturleben fortsetzen kann. Der Unterrichtsstoff ist also aus dem Kulturleben der Nation zu nehmen. Das Kulturleben eines Volkes ist aber nichts anderes als das Ergebnis seiner physischen und psychischen Bestrebungen, so daß also die Gegenstände der leiblichen und geistigen Bestrebungen, auch die Gegenstände des Unterrichtes werden müssen.

Jede menschliche Kulturentwicklung nun bewegt sich um die drei Begriffe Natur, Mensch und Gott. Indem der Mensch in seinem Körper die stoffliche Natur besitzt und mit seiner Seele das Wesen Gottes berührt, ist er ein Wesen, welches zwischen Gott und Natur steht und den Beruf hat, von den materiellen Interessen bis zur Gemeinschaft mit Gott emporzusteigen, eine sich stets steigernde und veredelnde Kulturentwicklung durchzumachen. Diese Entwicklung ist gekennzeichnet durch die drei schon genannten Beziehungen zur Natur, zum Mitmenschen und zu Gott. In den Beziehungen zur Natur werden die materiellen Interessen des Menschen, die Sorge für Nahrung, Kleidung, Wohnung und Selbsterhaltung bethätigt. In den Beziehungen zu andern Menschen liegen die Triebfedern zur politisch-sozialen Entwicklung und in den Beziehungen zu Gott liegen die Anregungen zu den höheren geistigen Interessen des Schönen, Wahren und Guten als den drei Grundtrieben unserer von Gott stammenden Seele.

Diese drei Interessenstufen, die zugleich die natürlichen Kulturstufen der Menschheit sind, müssen im Unterricht berücksichtigt werden. Es entsteht nur die neue Frage, ob jede der drei Stufen mit der gleichen Ausführlichkeit und Gründlichkeit zu behandeln ist, oder ob je nach dem Bildungszwecke der Schulen die eine Stufe nachdrücklicher und umfangreicher als die andern zu betreiben ist. Nach einem kurzen Umwege wird sich die Lösung dieser neuen Frage deutlich er-

geben. Ein Blick in das Volk zeigt, daß die Zahl der Mitglieder einer Nation sich in drei ungleich große Gruppen oder Stände teilt, entsprechend den drei Interessen des menschlichen Lebens. Die weitaus größte Zahl ist damit beschäftigt, den materiellen Bedürfnissen des Lebens zu dienen, nämlich Nahrung, Kleidung und Wohnung für sich und andere zu beschaffen. Dieser Teil umfaßt die körperlich arbeitende Klasse, Ackerbauern, Gewerbs- und Kaufleute. Schon viel geringer ist die Zahl derer, welche den Bedürfnissen des Staatslebens dienen, nämlich die Sicherheit und Freiheit des Staates nach außen, sowie die Sicherheit, Freiheit und Ordnung im innern aufrecht erhalten sollen. Dazu gehören Soldaten und Beamte. Eine noch kleinere Zahl umfaßt der dritte Stand, welcher die idealen Güter des Lebens zu pflegen hat. Von diesen suchen die einen in der Kunst das Schöne, die andern in der Wissenschaft das Wahre, die dritten endlich in der Religion das Gute.

Da nun jeder Mensch notwendigerweise einem von diesen drei Berufsklassen, entweder dem arbeitenden Bürgerstand oder dem politischen Beamtentum oder drittens der idealen Berufsklasse der Künstler, Gelehrten und Priester angehören muß, so wird sich zunächst wieder eine Vorfrage ergeben. Welchem dieser drei Berufsklassen will unsere Schule hauptsächlich dienen, auf welche Berufsart will sie besonders vorbereiten. Das Gymnasium faßt in erster Linie die idealen Berufsarten in's Auge, in zweiter Linie die politische Laufbahn und erst in dritter Linie die arbeitende Bevölkerung. Das Gymnasium wird vor allem jene Kenntnisse, Fertigkeiten und Kräfte entwickeln, welche den geistigen und politischen Interessen der Nation genügen können; die materiellen Interessen treten zurück. Diese letzteren mögen für andere Schulen das Hauptziel des Unterrichtes bilden. Nach diesem Umwege kann die oben erwartete Antwort erfolgen: *Das Gymnasium hat jene Lehrstoffe mit besonderer Gründlichkeit und Ausdehnung zu betreiben, welche den politischen und geistigen Interessen des Volkes dienen;* jene Lehrstoffe dagegen, welche den materiellen Interessen dienen, wird es nur summarisch, übersichtlich, nicht erschöpfend behandeln.

Wenn nun jede Schulart ihre besondere Interessensphäre hat und deshalb gewisse Lehrfächer in eingehender und umfassender Weise

betreiben muß, so bleibt noch die Entscheidung zu treffen, ob diese Schulen die außerhalb ihres eigentlichen Bildungszweckes liegenden Interessengebiete gar nicht berühren oder in übersichtlicher Weise kennen lernen sollen. Darüber gibt, wie ich glaube, wiederum ein Blick in unser gegenwärtiges Kulturleben die genügende Aufklärung. Unser Staatsleben gestattet nämlich nicht, daß der Bauer, Handwerker und Kaufmann vom politischen Leben nichts verstehe, im Gegenteil fordert man von ihm, daß er an der Verwaltung, Gerichtsbarkeit, der Gesetzgebung nnd Landesverteidigung persönlichen oder stellvertretenden Anteil nehme. Man erwartet von ihm, daß er den Fortschritt der Wissenschaft für sein Geschäft verwertet; sein Geschäftsvorteil verlangt, daß er über die Grenzen des Vaterlandes hinaus sein Augen berechnend und vermutend schweifen läßt. Andererseits ist es für den Richter und hauptsächlich für den Verwaltungsbeamten notwendig, einen Einblick in den Geschäftsverkehr und die Produktionskraft der Bevölkerung zu haben, da sie das Wohl des Volkes schützen und fördern sollen. Selbst der einsame Gelehrte soll mit seinem Volke in Verbindung bleiben und die Wahrheiten seiner Wissenschaft in die Praxis umsetzen. Und auch der Geistliche, welcher allen Ständen die Heilswahrheiten der Religion mitteilen soll, muß die Lebensverhältnisse seiner Zuhörer beurteilen können, um zu ermessen, wie sich das Interesse der Religion am besten mit den Standesinteressen der einzelnen vereinigen läßt. Nur so kann er zeigen, wie die Grundsätze der Religion bei der Berufsthätigkeit der einzelnen angewendet werden müssen. Er muß mit einem Wort Menschenkenntnis und Welterfahrung haben.

Aus diesen Erwägungen geht notwendig der Schluß hervor, daß sich die Schule nicht auf eine einzelne Interessensphäre beschränken darf. Sie muß vielmehr neben ihrem Hauptziel auch noch die übrigen Stufen der menschlichen Thätigkeit in's Auge fassen.[1] Freilich kann

---

[1] Lazarus, Das Leben der Seele, I, p. 78: „Der Mensch als solcher, soll, um als Mensch sich entwickelt und gebildet zu haben, von allem was menschlich ist, eine Kenntnis und insbesondere ein Verständnis haben, was wiederum die Bedingung einer Teilnahme überhaupt ist, so daß weder dem Gemüt und dem Geist eines jeden irgend ein Gebiet der menschlichen Entfaltung, des Geistes und historischen Daseins, fremd bleibt."

sie das nicht mit der Gründlichkeit und Vollständigkeit, mit der sie ihren Hauptzweck verfolgt. Sie suche also nur ein allgemeines Verständnis dieser Gebiete zu erlangen d. h. eine klare Kenntnis von dem Umfang, den herrschenden Gesetzen und den anzuwendenden Mitteln. Sie suche also nur das Allgemeine, da für die Behandlung des mannigfachen Einzelnen und besonders für die Erlangung praktischer Ausübung ihr Zeit und Kraft fehlen würden.[1]

Es drängt sich infolge dessen jeder Schule die Notwendigkeit auf, neben ihrem speziellen Bildungsziele auch sogenannte allgemeine Bildung mitzuteilen. Da nun das humanistische Gymnasium als speziellen Bildungszweck die wissenschaftliche Vorbereitung zur Universität d. h. für die geistigen und später für die politischen Interessen des Volkes hat, so muß es die zu diesem Ziele führenden Unterrichtsstoffe mit Gründlichkeit und Vollständigkeit behandeln. Daneben darf es jedoch nicht versäumen, eine allgemeine Einsicht in die materiellen Interessen der Menschheit und eine übersichtliche Kenntnis der Natur mitzuteilen, um dadurch die spezielle Gymnasialbildung zu einer allgemeinen zu machen.

Das Ergebnis der bisherigen Untersuchung ist, daß die Unterrichtsstoffe dem Kulturleben des Volkes entsprechen müssen und zwar den materiellen Interessen die realen Unterrichtsstoffe, den politisch-sozialen Interessen die historischen und den geistigen Interessen die idealen Unterrichtsstoffe. Den Anfang haben, da aller Unterricht vom Körperlichen ausgeht, die realen Unterrichtsstoffe zu machen.

a) Reale Unterrichtsstoffe.

„Von den Empfindungen der Sinne, sagt Lotze,[2] hebt nicht nur alle Bewegung des geistigen Lebens an, sondern zu ihnen kehrt sie unaufhörlich zurück, um Stoff und Ausgangspunkt für neue Entwicklungen ihrer Thätigkeit zu gewinnen.“ Aus dieser psychologischen Thatsache erklärt sich unmittelbar die notwendige Sorgfalt in der

---

[1] Ebenda I, p. 57: „Die Wissenschaft verlangt Vollständigkeit des Umfangs, die Bildung nur Klarheit des Inhalts.“

[2] Mikrokosmos II, p. 168.

Pflege 1. des Anschauungsunterrichtes.[1] Und je reicher und höher die Bildung werden soll, desto mehr und genauer muß das Auge gesehen haben. Das Beobachten und Sehen in der umgebenden Natur soll deshalb auch von der Schule als ein wertvolles Substrat der Bildung betrachtet und demnach gelenkt und verwertet werden. Eine helle, mannigfaltige und geordnete Anschauung soll den jugendlichen Geist allmählich erfüllen, nicht halberkannte, verworrene und nebelhafte Gestalten. Der Lehrer bemühe sich daher bei den kleinen Schülern schon die Unmasse und den verworrenen Haufen unklarer Vorstellungen, welche sie außerhalb des Unterrichts durch Umgang und Beobachtung der Natur gewonnen haben, zu entwirren, säuberlich neben einander zu stellen und übersichtlich zu ordnen, damit dieses konkrete Anschauungsmaterial später geistig verwertet werden kann. Diese ordnende und säubernde Thätigkeit geschieht am erfolgreichsten bei der deutschen Lektüre. Durch Ausfragen der Schüler überzeugt sich der Lehrer von der Menge der Vorstellungen und ihrem Zustande. Die Schüler ihrerseits sind gerne bereit, ihren Vorrat auszukramen, denn die abwechselnden und mannigfachen, oft überraschenden Antworten erzeugen die Annehmlichkeit des Spieles. Ist das Material erschöpfend beigebracht, dann wird durch eine nachdrucksvolle Frage des Lehrers die Anregung gegeben, diese Menge von Dingen unter ordnende Gesichtspunkte zu bringen. Man fragt also: Welche Bäume haben Nadeln und welche Blätter? Welche Dienste leistet der Hund dem Menschen? Aus welchen Blumen bestand der Blumenstrauß? Welches sind die Arbeiten des Landmanns? Wie werden die Fische gefangen? Welche Nahrungsmittel weiß sich der Mensch zu beschaffen? Was wird auf dem Marktplatz verkauft? Was leistet unser Fluß für Arbeiten? Was bringt unsere Gegend hervor? Dadurch werden nach und nach immer deutlichere

[1] Das Wesen und die Bedeutung des Anschauungsunterrichtes ist zwar schon oben bei dem psychologischen Gang der Bildung dargestellt worden, allein er kann hier bei der Zergliederung der Unterrichtsstoffe nicht übergangen werden Die Wiederholung ist um so lieber gemacht worden, als dadurch auch für das Gymnasium der Anschauungsunterricht, und zwar nicht blos der durch die Sinne, sondern auch der durch die Sprache, mit Nachdruck in den Kreis der Unterrichtsthätigkeit gerückt wird.

Bilder von der Natur und der Welt in dem Geiste des Schülers hervorgebracht.

Dieser Übungsstoff ist unerschöpflich. Wozu eben die Lektüre Veranlassung gibt, das soll heuristisch besprochen werden. Diese reale Unterlage des Bewußtseins trägt aber auch ihre geistigen Früchte. Der Schüler wird sich seiner Vorstellungen mit Freude bewußt; er gewinnt Übersicht und eine gewisse Herrschaft über seinen Bewußtseinsstoff; er bildet Begriffe und Gesetze, indem der Geist anfängt zu vergleichen, Ursache und Wirkung zu suchen, Mittel und Zweck zu unterscheiden.

Die Schule hat also die wichtige Aufgabe, das reiche Anschauungsmaterial, welches das tägliche Leben dem Schüler zuführt, zu einem bewußten, lebendigen Besitz des Geistes zu machen. Diese klaren, geordneten inneren Anschauungen werden auch eine klare und geordnete Sprache zur Folge haben. Besonders bei Gelegenheit der deutschen Lektüre soll das Ziel angestrebt werden, in den Schülern eine bewußte geordnete Welterfahrung zu konstruieren; denn auf dieser konkreten Unterlage baut sich die Abstraktion auf.

2. Naturgeschichte. Nicht bloß die mitgebrachten tausendfältigen Anschauungen der Natur und des Lebens sollen einer sorgfältigen Behandlung unterstellt werden, sondern es sollen auch besondere Lehrgegenstände behandelt werden, um die reale Welt kennen zu lernen. Ein solcher Lehrgegenstand des Gymnasiums ist die Naturgeschichte. Sie sieht ihre Aufgabe darin, die Schüler mit der Natur vertraut zu machen. Dies erreicht sie auf dem Wege der Anschauung, dem natürlichen und leichtesten Wege durch die Sinne zum Geist. Sie hat den großen Vorteil, daß sie die wirklichen Objekte der Erkenntnis zur Anschauung vorlegt, in der Botanik die Pflanze, in der Zoologie das ausgestopfte oder konservierte Tier, in der Mineralogie den Stein und Krystall. Sie hat den weiteren Vorteil, daß sie nicht bloß mit dem Auge, sondern auch mit dem Tastsinn die Gegenstände behandelt. Das Auge sieht die Formen und Farben, das Tastgefühl unterscheidet Glätte und Rauheit, Leichtigkeit und Schwere, Flächen und Kanten, Spitzes und Stumpfes, Vertiefung und Erhebung, Festes und Weiches; beide zusammen zählen und messen. Auch Instrumente zieht der Naturunterricht in sein

Bereich. Er bewaffnet die Hand mit dem feinen Seziermesser, um die Pflanze in ihre Teile auseinander zu legen, er gibt ihr den Hammer zur Prüfung der Mineralien, er bewaffnet das Auge mit der Luppe zur Beobachtung des Kleinen, er handhabt die Wage und den Meterstab, um Gewicht und Größe zu erfahren.

Der Naturunterricht soll aber nicht bloß äußerlich bleiben und nicht bloß das Sichtbare, Tastbare, Meß- und Wägbare betrachten, er soll auch in das Innere der Naturdinge hineinführen. Er soll den Organismus der Pflanze und des Tieres, die Art der Entstehung des Steines und das Krystallgesetz erklären. Er soll den Zweck der Pflanzenteile d. h. ihre Funktionen klar machen und das einheitliche, zweckmäßige Zusammenwirken aller Organe darstellen, wodurch das Pflanzen- und Tierindividuum im Wachstum und am Leben erhalten wird. Es ergibt sich durch diese Betrachtungen eine wunderbare Kette von Ursachen und Wirkungen, die dem einen Zwecke des Lebens dienen. So beschäftigt die Naturgeschichte Sinn und Geist in einer mannigfachen und höchst interessanten Weise.

3. Zeichnen. Der Naturgeschichte zunächst steht das Zeichnen deshalb, weil es ebenso wie jene seinen Gegenstand in Wirklichkeit vor Augen stellt, weil es ferner ebenso wie jene zwei Sinne in Bewegung setzt, das Auge und das Tastgefühl. Allein beides, Gegenstand und Sinn, werden in ganz anderer Weise benützt. Das Auge durchwandert zwar auch alle Teile des vorgestellten Objektes, aber nicht rezeptiv beobachtend, sondern vielmehr messend und vergleichend. Das Auge des Zeichners sucht die Größenverhältnisse der Teile, die Längen und Breiten, die Wölbungen und Vertiefungen, die Symmetrie und Proportionalität, die Flächen und Perspektiven, Licht und Schatten herauszufinden.

Auch das Tastgefühl wird in anderer Weise beschäftigt, und darin beruht die Hauptschwierigkeit dieses Lehrgegenstandes. Was nämlich das beobachtende Auge an räumlichen Dimensionen erkannt hat, soll von der zeichnenden Hand auf dem Papier nachgeahmt werden. Diese Übertragung des Gesehenen auf die Bewegung der tastenden Hand ist eine psychologische Schwierigkeit, die viele Menschen nicht zu stande bringen und andere mit Leichtigkeit ausführen, weil diese Verbindungsbahn von Auge und Hand im Gehirn schon durch

Geburt d. h. durch Vererbung angelegt ist. Es scheint, daß im Geiste des Zeichners ein ganz besonders deutliches Bild des Gegenstandes sich gestaltet, das in Beziehung zu den motorischen Nerven der Hand tritt und sich so durch den Tastsinn wieder nach außen offenbart. Doch möchte ich nicht behaupten, das psychologische Problem der Zeichenkunst hiemit richtig gelöst zu haben.

Durch Abbildung der Naturgegenstände also wird das Zeichnen geeignet, die reale Kenntnis der Natur zu fördern. Sie gibt eine erschöpfende Anschauung der Objekte, indem einerseits das Auge alle Teile, Linien und Flächen des Gegenstandes prüfend und vergleichend durchwandert, andererseits die zeichnende Hand noch einmal gleichsam bestätigend das Gesehene nachahmt. Soweit betrieben bleibt das Zeichnen allerdings auf der Oberfläche der Gegenstände. Das Zeichnen hat aber auch eine ideale Seite, die weiter unten hervorzuheben ist; damit wird das Zeichnen zur Kunst und berührt auch das Innere ihrer Objekte.

4. Geographie. Der Gegenstand der Geographie ist im Ganzen ein anschaulicher Stoff. Es ist an und für sich möglich, denselben durch sinnliche Beobachtung und Erfahrung kennen zu lernen. Die Anfänge zu dieser Kenntnis macht schon das Kind, welches die Höhen und Thäler seiner Heimat, Fluß und Quelle, Wald und Heide, Acker und Wiese, Pfad und Straße, Weiher und See in der Umgebung gehend und wandernd besichtigt. So ist schon vor allem Unterricht ein beträchtliches Stück Erdoberfläche jedem bekannt geworden. Zunächst sind diese Bilder noch ohne Beziehung zur Geographie aufgefaßt, sie haben noch keinen wissenschaftlichen Wert, es fehlt der Vergleich mit anderen Gegenden, sie haben noch keine Bedeutung für sich als Formen der Erdoberfläche. Erst wenn das Problem von der Gestaltung der Erdoberfläche auftritt, gewinnen die heimatlichen Bilder ihre wissenschaftliche und didaktische Bedeutung. Erst wenn gefragt wird, wie weit reicht das Thal, wie weit geht der Fluß, wo kommt er her, dann entsteht das Bedürfnis, ferne Gegenden kennen zu lernen und sie mit der Heimat zu vergleichen.

Da man aber gewöhnlich nicht in der Lage ist, die fremden Länder und die fernen Erdstriche durch sinnliche Anschauung kennen zu lernen, ist ein Ersatz durch die Abbildungen der Karten, Reliefs

und des Globus geboten. Das Objekt der Erkenntnis ist infolge dessen der sinnlichen, unmittelbaren Beobachtung entzogen, es tritt das Bild an die Stelle des Gegenstandes. Dadurch ist das geographische Studium psychologisch schwieriger als Naturgeschichte und Zeichnen. Denn zwischen dem Kartenbild und dem wirklichen Land ist ein gewaltiger Abstand. Dieser Zwischenraum muß aber im Unterricht allmählich überbrückt werden, damit ein sicherer Übergang vom Bild zur Wirklichkeit stattfinden kann. Diese Überbrückung ist nur möglich mit Hilfe der Phantasie.

Die Aufgabe der Phantasie ist es nun, infolge der Anregung des gesehenen Kartenbildes mit Zuhülfenahme der in ihr vorhandenen Elementarvorstellungen der heimatlichen Bodengestaltung das Bild des fremden Landstrichs möglichst anschaulich zu gestalten. Es erfordert dies keine geringe Arbeit. Denn man muß lernen, aus den Zeichen der Karte auf das Bezeichnete überzugehen. Die Kleinheit des Kartenmaßstabes ins Ungeheure horizontal und vertikal auszudehnen, Höhen und Tiefen zu scheiden, die Breiten und Engen der Thäler in der Zeichnung zu erkennen, die Flächen mit Wiese, Wald, Ackerland, Sumpf, Sand und Heide im Geiste auszufüllen, Hoch- und Tiefebene, steile und sanfte Abhänge zu unterscheiden, die Widerstände und Gefälle der Flußläufe zu sehen, die Lage der Städte zu konstruieren, alles dieses erfordert viele Übung und setzt ein psychologisches Elementarvermögen voraus. Dies besteht darin, daß in der Phantasie schon deutliche Bilder, unmittelbare Anschauungen des Erdbodens gewonnen worden sind, mit denen die Kartenbilder in Beziehung gesetzt werden. Diese Elementarvorstellungen sind das Fundament der neu konstruierten Phantasiegebilde der fernen Gegenden.

Die Geographie ist also hauptsächlich auf das Bild angewiesen. Ihre Hauptaufgabe muß dahin gehen, die Bilder der Karte in die Wirklichkeit umzugestalten. Die Tüchtigkeit besteht im Kartenlesen. Durch diese Geschicklichkeit wird die Geographie auf kunstvolle Art zur Naturanschauung. Das Hilfsmittel der Geographie bleibt die Karte, der Globus und das Relief. Was mit diesen Mitteln erkannt werden kann, soll nicht durch das Buch gewonnen werden, denn die Beschreibung hat mit der Erdoberfläche noch weniger Ähnlichkeit als das Bild. Man sollte das Buch so lange unbenutzt

lassen, bis man aus der Zeichnung der Karte das Landbild konstruieren kann. Erst wenn von Ackerbau, Industrie und Handel die Rede ist, wenn von den Eigenschaften der Bewohner, ihren Sitten und Gebräuchen, von ihren politischen Einrichtungen und ihrer Religion gehandelt wird, dann tritt das Buch in seine Rechte ein. Aber auch zum Verständnis dieser Dinge muß in der Phantasie der Schüler ein Erfahrungsstoff angesammelt sein, mit dessen Hilfe er das Neue, Fremde und Entfernte sich konstruiert. Der Schüler muß den heimischen Ackerbau aus eigener Anschauung kennen, die Thätigkeit des Landmannes und die Produkte des Feldbaues. Er muß eine persönliche Anschauung gewonnen haben von der heimischen Industrie; er soll wissen, welche Waren seine Heimat hauptsächlich produziert, er soll manche Fabrik besichtigt und manche Werkstätte aufgesucht haben. Er soll erfahren, welche Waren in seine Heimat importiert und welche exportiert werden; er schaue sich daher um am Bahnhof und am Ufer des Flusses. Erst auf solchem Erfahrungsmaterial, welches spielend und mühelos erworben wird, baut sich das Interesse für diese Seiten des geographischen Studiums auf.

5. Physik. Wir rechnen die Physik nur insofern zu den realen Unterrichtsstoffen, als sie die Gegenstände und die Erscheinungen der Natur zum Objekte ihrer Beobachtung macht und ihrem Experiment unterwirft. Insofern aber, als sie die großen Gesetze des Weltalls und die in der Natur herrschende Gesetzmäßigkeit aufhellt, ist sie zu den idealen Unterrichtsstoffen zu zählen.

Die Physik gehört noch zu jenen Unterrichtsfächern, welche den Schüler durch Anschauung belehren wollen. Doch bleibt sie nicht dabei, sondern wirft bald die Frage nach dem Grunde der Erscheinung auf. Ihre vorbereitende Arbeit ist also eine genaue Darstellung oder ein deutliches Vorzeigen des Naturvorganges, sodann das Forschen nach den Ursachen dieses Vorganges. Je eingehender die deskriptive Darstellung des Naturvorganges wird, desto mehr nähert sich der Verstand jener einheitlichen Ursache oder Kraft, welche die komplizierte und vielseitige Erscheinung hervorgerufen hat. Durch diese Thätigkeit wird das Verhalten der Stoffe erkannt und die an ihnen wirkenden Kräfte erforscht, doch bleibt die Erkenntnis der Kräfte für die Physik das vornehmste Ziel ihres Forschens. Man

lasse z. B. die Schüler sehen, wie in einem Glaszylinder, welcher in einem Wasserbecken steht, dem aufwärts gezogenen Kolben eine Wassersäule nachsteigt bis zu einer gewissen Höhe. Welche Kraft hebt diese Wassersäule empor? Die Frage ist für die Schüler höchst interessant, denn manche Ursache scheint in die Augen zu fallen, während die wahre hebende Kraft unsichtbar wirkt. Es tritt nun die Unterscheidung zwischen mittelbaren und unmittelbaren Kräften ein. Meine ziehende Hand und der enganschließende Kolben sind nur Mittel, um die Hindernisse zu beseitigen, welche die eigentliche Naturkraft in ihrer sichtbaren Wirksamkeit hinderte. Der aufwärts gezogene Kolben entfernt aus der Glasröhre die atmosphärische Luft, es entsteht ein luftverdünnter Raum über jener runden Wasserfläche, welche das untere Ende des Zylinders umfaßt. Während nun im ganzen übrigen Wasserbecken der Druck der atmosphärischen Luft auf die Wasserfläche drückt, ist dieser Druck im Zylinder aufgehoben. Die Wirkung geschieht nun sofort. Die nicht gedrückte Wassersäule wird von dem umgebenden Atmosphärendruck im Zylinder emporgehoben so hoch, bis das Gewicht der Wassersäule dem äußeren Drucke das Gleichgewicht hält.

Die Naturerscheinung ist bis zur vollen Klarheit aufgefaßt und begründet. Zur vollen Gewißheit gehört aber noch der Beweis. Dieser wird dadurch erbracht, daß durch das Wiedereintreten des atmosphärischen Druckes die gehobene Wassersäule in ihr altes Niveau zurückfällt. Die Glaswand des Zylinders ist also in einer beliebigen Höhe der Wassersäule anzubohren, so daß durch diese Öffnung der Atmosphärendruck eindringen kann. Fällt in diesem Augenblicke die Säule in die Tiefe zurück, dann ist der Beweis geliefert.

Der physikalische Unterricht bewegt sich also in drei Stufen: Er geht von der Anschauung aus, steigt zur Erklärung empor und endet mit dem Beweis. Anschließen könnte sich noch eine Erörterung über die praktische Verwertung dieses Naturgesetzes. Es wäre also in unserem Falle von den verschiedenen Brunnen und Flüssigkeits-Hebern zu reden.

b) Historische Unterrichtsstoffe.

Die historischen Unterrichtsstoffe schließen sich unmittelbar an die Geographie an, indem sie den höchsten Gegenstand der Geographie,

den sittlichen Menschen, zum Gegenstand ihrer besonderen Betrachtung machen und zwar nicht den einzelnen, isoliert stehenden Menschen, sondern die Gemeinschaft derselben im Staat.

1. Geschichte. Während die Geographie durch ihre räumlich entfernten Gegenstände unsere Erkenntnis erschwert und uns auf die Abbildungen derselben verweist, dabei aber im Ganzen ein sinnlich erfaßbarer Stoff bleibt, bietet die Geschichte zeitlich von uns getrenntes Erkenntnismaterial und zwar nicht mehr rein sinnlichen Stoff, sondern schon Schöpfungen des Geistes.

Soweit die Geschichte Sinnliches enthält, muß auch sie unmittelbar veranschaulicht werden durch Vorzeichen der Objekte selbst oder ihrer Abbildungen. Die Örtlichkeiten der Ereignisse sind, wo möglich, aufzusuchen oder im Bilde vorzustellen; Personen, Trachten, Rüstungen, monumentale Überreste, Modelle von Brücken, Schiffen, Tempeln und Häusern sind in Sammlungen und Museen zu besichtigen; Rekonstruktionen von Forum, Festspielen, Theatern, Plätzen und Aufzügen sind vorzuzeigen; Nachbildungen von Kunstwerken und Kunstgeräten sind zugänglich zu machen. Die Geschichte umfaßt eine Welt von Dingen, welche dem menschlichen Scharfsinn und Schaffenstrieb ihre Entstehung verdanken. Sie sind eine Schöpfung des Menschengeistes, der hierin seine übersinnliche Herkunft verrät.

Gemeinsam mit der sinnlichen Geographie ist der Geschichte die Betrachtung der menschlichen Wohnsitze, der Länder, Wohnungen und der leiblichen Bedürfnisse. Dazu tritt aber ein eigenartiges Übersinnliches, das aus der geistigen Natur des Menschen stammt, nämlich die Vereinigung der Menschen im Staate. Diese Vereinigung der Menschen hat den Zweck, ihm die Befriedigung seiner leiblichen und geistigen Bedürfnisse zu erleichtern und zu sichern. Die Staatsgewalt hat es daher hauptsächlich mit dem Schutze der materiellen und idealen Interessen des Volkes zu thun. Sie ist sozusagen der Rahmen des Kulturlebens. Die Kenntnis von diesem inneren Kulturleben gewinnen wir aus der Kulturgeschichte, während sich die eigentliche Geschichte mit dem Staatsleben der Völker befaßt.

Die Geschichte im eigentlichen Sinne, von der wir zuerst reden wollen, sucht zu erfahren und zu lehren, wie die einzelnen Völker

den Schutz ihrer Kulturinteressen bethätigt haben. Wir wollen erfahren, welche Kriegsthaten sie geübt, um die Existenz des Staatsganzen nach außen sicher zu stellen; welche gesetzliche Einrichtungen sie im Innern getroffen, um die jedem zukommende persönliche Freiheit zu bestimmen und zu schützen; wie sie endlich die Regierungsgewalt unter sich verteilt haben.

Da im Staatsleben die führenden Persönlichkeiten besonders in Betracht kommen, welche der großen Menge Einheit und Planmäßigkeit des Wollens geben und dadurch erst die Erfüllung des Gewollten möglich machen oder die dem unvernünftigen Verlangen der Menge Widerstand leisten, so hat der historische Unterricht hauptsächlich die Charakteristik der großen Männer ins Auge zu fassen. Dies ist aber eine psychologische Thätigkeit. Der Schüler ist einzuführen in das innere Geistesleben des Mannes. Er muß die Einflüsse kennen lernen, die seinen Verstand frühzeitig, anhaltend und energisch gerade mit dem Wissensstoff erfüllten, den er später mit seinem Willen so mächtig beherrschte. Er muß hineinsehen in sein Gemüt, wo die großen Triebräder der Thatkraft angebracht sind und die durch mächtige Gewalten ins Rollen gekommen sind. Er muß den Willen erkennen, der gestützt durch Einsicht und Begeisterung, unaufhaltsam seinem Ziele entgegenarbeitet. Die Größe seiner Einsicht und die Energie seines Willens geht aber erst recht hervor aus der Größe und Zähigkeit der Widerstände, welche zu überwinden waren.

Außer diesen Biographien einzelner ist auch das Volk im ganzen zu betrachten. Wie fügte es sich den bestehenden Gesetzen, welche nicht nur jedem Staatsangehörigen seine freie Bewegung bestimmen und schützen, sondern auch beschränken, also Rechte und Pflichten festsetzen? Welche Anstrengungen machten einzelne Stände, um den Kreis ihrer freien Bewegung d. h. den Umfang ihrer Berechtigungen zu erweitern? Welche Streitigkeiten ergaben sich bezüglich der Regierungsgewalt? Damit sind völkerpsychologische Motive berührt, indem jedes Individuum der einengenden und einschnürenden Staatsform gegenüber eine freiheitliche Expansionskraft ausübt, woraus alle inneren Reibungen des Staatslebens zu erklären sind.

Aber nicht bloß der Wille und die Triebe einzelner und der Massen bestimmen die Ereignisse der Geschichte, sondern auch der

zwingende Einfluß elementarer Gewalten. Glück und Unglück hemmen oder fördern die Entwicklung. Eine große Mißernte ist geeignet, auf die äußere Politik umgestaltend einzuwirken. Verheerende Krankheiten stillen alle politischen Leidenschaften. Wohlstand und Üppigkeit verleiten zu gewagten Unternehmungen.

Der Geschichtsunterricht hat eine vielseitige und schwierige Thätigkeit zu üben. Er hat 1. die geographischen Grundlagen des Völkerlebens kennen zu lernen; 2. jene Hilfsmittel zu betrachten, welche dem Volke zur Bethätigung seiner Lebenszwecke von ihm selbst geschaffen wurden, das sind Waffen, Wege, Straßen, Bauten, Eisenbahnen, Telegraphen; 3. auf die geistigen Bestrebungen einzugehen, aus denen die gesetzliche Ordnung, überhaupt die politischen Lebensformen und ihre Anwendung hervorgehen. Während die beiden ersten durch den Anschauungsunterricht im weiteren Sinne gelehrt werden müssen, ist der dritte und hauptsächlichste Punkt, das politische Leben der Nationen, aus den psychischen Vorgängen der einzelnen und der Massen erklärbar.

Die Geschichte beginnt also mit der Anschauung und erhebt sich zur Erkenntnis der Motive und der inneren und äußeren Gründe. Sie bleibt aber dabei nicht stehen, sondern will außer diesem Verstandesergebnis auch noch eine moralisch-praktische Frucht ernten dadurch, daß sie an alle Handlungen den Maßstab entweder der praktischen Zweckmäßigkeit oder der moralischen Zulässigkeit anwendet. Dadurch wird die Geschichte einerseits zur Lehrmeisterin des politischen Lebens, andererseits zum Weltgericht.

2. Klassikerlektüre. Die Lektüre der klassischen Schriften der Griechen, der Römer, der Deutschen und Franzosen nimmt in unseren Gymnasien einen sehr breiten Raum ein. Dies hat einen doppelten Vorteil. Zunächst lernt der Schüler große und wichtige Gebiete der Staatengeschichte quellenmäßig kennen und übt sein historisches Urteil. Zweitens ergänzt er die politische Geschichte der Völker durch die Kenntnisnahme ihrer Kultur.

Der Schüler begleitet den Cäsar bei seinen Märschen und Kämpfen gegen Gallier, Germanen und Briten. Er geht mit ihm über den Rubikon und nach Pharsalus. Er zieht mit Xenophon hinauf an den Euphrat und an das schwarze Meer. Wandert

mit Herodot durch Asien und Ägypten. Betrachtet an der Hand des Livius das römische Reich und wird von Tacitus in die Hütten und Wälder unserer germanischen Vorfahren geführt. Er lernt von demselben die moralisch entarteten Zustände der römischen Kaiserzeit kennen. Dann folgt er wieder dem Xenophon aus Asien herüber in den korinthischen Krieg, vernimmt in der athenischen Volksversammlung die ergreifenden Worte des Demosthenes und hört im Gerichtslokale die wohlgesetzte und fließende Sprache des Lysias. Er begibt sich in den Senat nach Rom und lauscht dem Redestrom des Cicero.

Bis auf den einzigen Livius schreiben alle von ihrer unmittelbaren Gegenwart, sie sind gleichzeitige Zeugen dessen, was sie sagen und schreiben. Die Dinge, von denen sie berichten, haben sie selbst gesehen, erlebt, gefühlt, gehaßt oder geliebt und sogar gethan. Wir schöpfen aus einer unmittelbaren, frischen Geschichtsquelle. Daher der belebende und anregende Zug ihrer Schriften. Diese unmittelbare Beteiligung des Schriftstellers an seinem Stoffe vergesse der Lehrer niemals hervorzuheben; denn das Interesse des Schriftstellers wird dann das Interesse des Schülers. Die erzählende und redende Persönlichkeit trete immer lebendig zwischen Lehrer und Schüler. Dadurch wird es schneller gelingen, in der Phantasie jene vergangenen Ereignisse und Vorgänge neu zu konstruieren und gleichsam noch einmal gegenwärtig zu machen. Sich anschaulich hinein zu versetzen in die hell erleuchtete Situation ist eine Hauptforderung jeder historischen Lektüre.

Die Lektüre versetzt uns also in eine fremde Welt. Fremd und eigentümlich ist die Sprache, anders sind die Sitten und Gebräuche, anders die Staatseinrichtung und Rechtsordnung, anders die Bildung und Weltanschauung. Wie interessant für denjenigen, der für alles Neue einen Sinn hat, der Vergangenes mit dem Gegenwärtigen vergleicht und dadurch einen höheren Maßstab seines Urteils gewinnt und den Wert der Dinge infolge dessen richtiger bemessen lernt!

Mannigfaltig können also die Dinge sein, die wir an den Bildern der Vergangenheit beobachten. Der eine richtet sein Augenmerk auf die Bildung und Sprache, der andere betrachtet den inneren

und äußeren Zusammenhang des dargestellten Vorgangs d. h. er ist aufmerksam wie derjenige, der die Sache selbst miterlebt. Ein dritter achtet auf die Kunst der Darstellung, auf das logische und ästhetische Können des Schriftstellers. Wieder ein anderer betont dessen Grundsätze, seinen Charakter, seine Bildung und Weltanschauung. Wieder ein anderer sucht aus demselben Rechtsverhältnisse und Staatseinrichtungen zu erkennen. Ein anderer endlich will aus den Schriftwerken Sitten und Einrichtungen des Volkes herauslesen.

Am Gymnasium jedoch ist die erste Aufgabe dieses Unterrichts, ein möglichst anschauliches Bild und ein klares Verständnis der geschichtlichen Vorgänge und der Kulturzustände der fremden Völker zu gewinnen. Der zweite Schritt ist das Eindringen in den kausalen Zusammenhang der Ereignisse und in die Triebkräfte des Kulturlebens. Eine weitere Thätigkeit geht dahin, diese fremden Zustände mit unseren eigenen Verhältnissen zu vergleichen, wodurch Übersicht über die Entwicklung der Menschheit erzielt wird. Das Ergebnis ist die historische Bildung.

c) Ideale Unterrichtsstoffe.

Wir scheiden die idealen Unterrichtsstoffe in solche, welche einen idealem Inhalt mitteilen, und in solche, welche die geistigen Kräfte entwickeln. Die ersteren erzeugen ideale, die letzteren formale Bildung.

1. Kunst. Die Gebilde des Schönen erfüllen zunächst die Seele mit idealem Inhalt. Weil die Kunst eine Vereinigung von Körperlichem und Geistigem ist, steht sie der Auffassung näher als die Wissenschaft. Denn sie geht den natürlichen Weg durch die Sinne zum Geist, von den Formen zum Inhalt. Der ästhetische Unterricht hat also zwei Stufen zu durchlaufen: 1. die Auffassung des Sinnlich-Formalen und 2. die Ahnung des belebenden Geistes, der im Stoff wirkenden Idee. Diese Betrachtungsweise ist im strengen Sinne einzuhalten bei den bildenden Künsten der Plastik, Malerei und Architektur, großenteils auch bei der Schauspielkunst. Anders gestaltet sich der psychologische Vorgang bei der redenden Kunst der Poesie. Die schönen Gestalten treten hier nicht vor unsere Sinne,

sondern müssen erst durch die beschreibende Rede des Dichters in unserer Gestalten schaffenden Phantasie nachgebildet werden. Wir müssen also in gewissem Sinne selbstschöpferisch sein und in unserem Bewußtsein so deutliche und lebendige Bilder aufstellen, daß wir mit unserem inneren Augen die formalen Schönheiten derselben wahrnehmen und dort im Innern ihren poetischen Geist zu uns reden hören. Noch mehr jedoch sind die Schöpfungen der Musik von den real bestehenden Gebilden der Plastik, Malerei und Architektur verschieden. Sie scheinen aller materiellen Unterlage zu entbehren und in nebelhafte Fernen entrückt zu sein.

Nach dieser Analyse der Kräfte scheinen nun Poesie und Musik unserer Erkenntnis die größeren Schwierigkeiten zu bieten. Und doch ist es nicht so. Denn die Gestalten der bildenden Künste treten uns stets als fertiges Ganze gegenüber, das wir nicht imstande sind, auf einmal zu erfassen. Deshalb verwirren sie uns im ersten Augenblick, denn sie sind stumm und spröde. Eine Menge von Formen drängen auf uns ein, deren Beziehungen wir nicht sofort einsehen. Wir müssen uns also Zeit nehmen zur Betrachtung. Wir sind gezwungen, sie zu zerlegen, ihren Aufbau, Zwecke und Bedingungen zu finden ohne die innere Gewißheit, daß wir nicht irren. Dagegen setzt die Poesie mit dem uns selbst angehörenden und leicht verständlichen Sprachmaterial, mit einer unserem Fassungsvermögen angepaßten Langsamkeit ihre Gestalten Glied um Glied, Stück um Stück zusammen. Wir sehen das Ganze vor uns entstehen und besitzen dadurch zugleich die Erklärung seines Zusammenhangs. Wir erleben also den Schöpfungshergang einer dichterischen Gestalt, während uns die Plastik mit einem fertigen Ganzen überrascht. Die Poesie bleibt also die für die Jugend am leichtesten zugängliche Kunst.

Die Poesie soll in der Jugend die Ideale bilden und die Freude am Schönen und Edlen erwecken. Sie ist eine kräftige Gegenwirkung gegen das Gemeine der Sinnlichkeit und hilft das eigentliche Leben der Seele fördern.

2. Zeichnen. Wenn auch die bildende Kunst ihre fertigen Produkte in der Schule wegen der Schwierigkeit der Materie und der mangelnden Zeit nicht als Lehrobjekte direkt und erfolgreich darbieten kann und sich deshalb nur auf die Anschauung beschränken muß, so

gibt es doch eine wirksame Vorbereitung zum Verständnis der bildenden Kunst. Diese Vorbereitung wird gegeben in dem Zeichenunterricht.

Dieser führt nämlich in die Elemente des körperlich Schönen ein. Er lehrt Symmetrie, Proportionalität und Perspektive nicht bloß sehen, sondern auch ausführen durch nachahmende Darstellung des Gesehenen. Er lehrt die Teile der Architektur, ihre Ornamentik und ihre Stilarten kennen, er läßt aus der Plastik Augen, Hände, Füße, Köpfe und Statuen zeichnen und legt Landschaften aus der Malerei vor. Nur darf dieses Zeichnen, wenn es künstlerisch und bildend wirken soll, nicht geistlose Nachahmung sein, sondern es müssen die in dem nachgeahmten Kunstwerk liegenden Motive des Schönen, Geistigen und Vernünftigen unter Anleitung des Lehrers erfaßt werden. Der Zeichenlehrer versäume also nicht zu sagen: das ist ein freundliches Auge, eine sorgenvolle Stirne, ein ernster Mund, ein starker Nacken. Durch das Nachzeichnen gewinnt der Schüler jenen Vorteil, den wir oben an der Poesie so zu schätzen wußten, er läßt nämlich das Ganze aus seinen Teilen nach und nach entstehen. Dadurch wächst Schritt für Schritt seine Einsicht in den Zusammenhang und die Bedeutung der Teile und des Ganzen; er erlebt, wie wir oben sagten, die Schöpfung des Kunstwerkes, weil er es bis in seine kleinsten Bestandteile zerlegt hat.

In dieser Vorbereitung für das künstlerische Verständnis des Schönen sollte der Zweck des Zeichenunterrichtes an den Gymnasium gesucht werden.

3. Gesang und Musik. Die unplastischeste und subjektivste aller Künste ist die Musik. Sie kann ebenfalls nur durch fachmäßigen Unterricht, durch ein Kennenlernen und Ausüben aller kleinsten Einzelheiten, verstanden und gewürdigt werden. Man muß die Elementarbestandteile des musikalisch Schönen, Ton, Rhythmus, Melodie und Harmonie nach und nach verstehen und üben lernen. Man muß unter der Leitung des Lehrers erfahren, in welchem vernünftigen und zweckmäßigen Verhältnis diese Elemente zu einander stehen, welcher Geist sich darin ausprägt, welche Seelenstimmung sich darin kund gibt. Wir lernen Töne der Freude, der Trauer, der Begeisterung, des Schauders und der Furcht hervorbringen. Wir lernen Akkorde

des Schmerzes, der Sehnsucht, des Ernstes, der Liebe und Anmut anschlagen. Wir werden fähig einer Melodie mit gesteigerter Anteilnahme des Gefühls zu folgen. Wir werden in erhöhtem Maße befähigt, die Stimmungen unserer Seele in den Klang unserer Stimme zu legen, ein Erfolg, welche der lyrischen Wirkung der Sprache zu gute kommen wird.

4. Turnen. So weit das Turnen rein körperliche Zwecke verfolgt, gehört es nicht in den Kreis der gegenwärtigen Betrachtungen; insofern aber dadurch die Beziehungen zwischen Körper und Seele berührt werden, ist eine Betrachtung darüber von Nutzen. Das Turnen bietet vor allem den Vorteil, daß es durch seine freiere Körperbewegung eine angenehme Abwechslung in den Gymnasialunterricht bringt und den angegriffenen Organen und Sinnen Erholung gewährt.

Außer dieser körperlichen Wohlthat hat der Turnunterricht auch eine eigenartige psychisch-physische Einwirkung. Er entwickelt nämlich Kraft und führt zum Bewußtsein derselben, woraus die Charaktereigenschaften des Mutes, der Entschlossenheit und der Ausdauer sich entwickeln, besonders wenn ein reger Wetteifer unter den Schülern stattfindet. Welch ein energischer Wille muß auf den Organismus einwirken und eine gleiche elastische Spannung der Muskeln und Sehnen bewirken, um den Sprung über das hochgespannte Seil auszuführen! Die dunkel oder deutlich vorgestellte Gefahr, welche dabei möglich ist, ruft den Mut und die Entschlossenheit wach. Diese oft empfundenen Gefühle und Entschlüsse des Mutes geben als bleibende Bestandteile des Bewußtseins dem Charakter eine bleibende Stärke, die im Leben des Mannes von großem Vorteil sein wird. Es entsteht nämlich auf andere Gebiete übertragen hieraus Energie und Thatkraft.

Durch keine andere Schulthätigkeit wird der ganze Körper so sehr unter das Kommando des Willens gestellt als beim Turnen. Alle Nerven, Muskeln, Sehnen, Gelenke und Knochen sollen auf einen Willensimpuls hin so zweckmäßig und harmonisch zu einer wuchtigen Kraftäußerung zusammenwirken, daß die gedachte und gewollte Handlung vollständig, ohne Gefahr, ja sogar schön zur Ausführung kommt.

Eine weitere wichtige Eigenschaft, die sich beim Turnen entwickelt, ist die Ausdauer. Sie ist eine stete Erneuerung des Willensentschlusses bei abnehmender Kraft und zunehmender Ermüdung des Körpers. Es ist ein Kampf der energischen Seele mit der weichlichen Materie. Die obsiegende Seele entwickelt in diesen Kämpfen die sogenannte moralische Kraft, d. h. eine Bethätigung der Willensfreiheit gegen den sich sträubenden Körper; nur darf die Seele den Körper nicht zerstören, indem sie seine Kräfte vollständig aufbraucht. Beim Wettlauf oder Dauerlauf wird man die starken und schwachen Körper, die Stärke und Schwäche des Willens, die Größe der moralischen Kraft unterscheiden können.

Bei besonderer Wahl der Turnübungen könnte auch die Geistesgegenwart geübt werden. Es müßten zu diesem Zwecke plötzliche und unerwartet schwierige Bewegungen von den Schülern gefordert werden. Dazu wäre eine stete Bereitschaft nötig, in jedem Moment mit gesammelter Kraft ein neu zu bestimmendes Ziel zu verfolgen. Diese Gewandtheit nun, in gefahrvollen und schwierigen Situationen rasch und sicher zu handeln, ist für den Mann und für manche Berufsarten von besonderem Nutzen.

Zusammenfassend behaupten wir also, daß der Turnunterricht richtig betrieben außer der physischen Einwirkung auf Gesundheit und Kraft einen bedeutsamen moralischen Einfluß auf die Jugend ausübt, indem er den jugendlichen Willen zum Herrn des Körpers macht, wodurch sich wertvolle ethische Charakterzüge entwickeln.

Einen weiteren Nutzen bringt der Turnunterricht durch seine ästhetische Beeinflussung der Jugend. Er unterwirft nämlich Haltung und Bewegung des Körpers dem Gesetze der Schönheit. Der aus dem Rumpf frei herausgehobene Kopf, die zurückgenommenen Schultern, die vom vollen Atem gewölbte Brust, der eingezogene Unterleib, die anliegenden und gespannten Arme, der zum Sprung vorgesetzte linke Fuß und der die Körperlast tragende und zum Nachschub bereite rechte Fuß, der geschlossene Mund, die geöffneten Nasenflügel, der ins Weite gerichtete Blick bilden zusammengenommen und zu einem einheitlichen Ziele vereinigt ein harmonisches Ganze, das unter der einheitlichen Führung des Willens zu einem ästhetisch-schönen Bilde der Entschlossenheit sich gestaltet.

Auf diese Harmonie und Schönheit in der Haltung und jeder Art von Bewegung soll der Turnlehrer wiederholt aufmerksam machen. Das Eckige, Derbe, Grobe und Plumpe soll sich veredeln zu schöner Gemessenheit und anmutiger Kraft. Das ist der ästhetische Nutzen, den die Turnkunst jedem gewähren soll.

Ein anderes ästhleisches Moment liegt in der Massenbewegung der gemeinsam turnenden Schüler. Der Rhythmus und die Symmetrie der Ordnungsübungen sind nicht zu unterschätzende Momente zur Bildung des ästhetischen Sinnes.

Aus dem Ganzen ergiebt sich die hohe Bedeutung, welche der Turnunterricht im Unterricht und der Erziehung der Gymnasien einnehmen könnte.

5. Religion. Zu jenen Unterrichtsstoffen, welche einen idealen Inhalt mitteilen, gehört in besonders hohem Grade die Religion. Sie durchdringt die ganze Seele, sie löst die Rätsel des Verstandes, indem sie dort Aufklärung gibt, wo die Wissenschaften schweigen. Sie gibt dem Gemüt jene Glückseligkeit und jenen Frieden, den die Welt nicht geben kann. Sie heiligt endlich den Willen der das Gute thut, weil Gott es befiehlt.

Durch diese Beeinflussung des Willens übt die Religion eine große Wirkung auf das praktische Leben aus. Sie regelt nämlich das Verhalten des Menschen zu seinem Nebenmenschen nach den Prinzipien des Guten. Sie befiehlt ihm sogar seinen Nächsten zu lieben. Mit diesem Gebote der Nächstenliebe wird sie zum Fundament des Staatslebens. Sie erzeugt nämlich im Handel und Verkehr, in der Geselligkeit und dem Verhältnis zum Staatsgesetz die notwendige Gerechtigkeit, Treue und Glauben, Wohlwollen und Uneigennützigkeit, Gemeinsinn und Gehorsam, überhaupt jede gesellige Tugend und verleiht den Staatsgesetzen erst den rechten Halt und Festigkeit. Schiller sagt:[1] „Die Gesetze herrschen nur über die offenbaren Äußerungen des Willens, nur Thaten sind ihnen unterthan — die Religion setzt ihre Gerichtsbarkeit bis in die verborgensten Winkel des Herzens fort und verfolgt den Gedanken bis in die innerste Quelle. Gesetze sind glatt und geschmeidig, wandelbar wie Laune und Leidenschaft — Religion bindet streng und ewig."

[1] Die Schaubühne als moralische Anstalt betrachtet.

Durch die beglückende Erfüllung des Gemütes befriedigt die Religion den tiefen Trieb der Seele zu Gott, ihrem Ursprunge, ruft ideale Stimmungen hervor. Sie bildet den Maßstab für die Beurteilung und Wertschätzung der Güter und lehrt sogar verzichten auf die zufälligen Güter der Erde, welche mehr die Sinne als den Geist befriedigen. Ein gottbegeistertes Gemüt ruht nicht eher, als bis es ruhet in Gott.

Die glänzenden Ergebnisse endlich des menschlichen Verstandes kommen überall an eine unüberschreitbare Grenze, der menschliche Geist bleibt schließlich vor einem unlöslichen Geheimnis stehen. Er gelangt auf seiner Wanderung an eine steile Küste, von wo ein endloses Meer sich ausdehnt. Über dieses Meer trägt ihn der Glaube sicher hinüber an das ersehnte Gestade des Jenseits. So beendet die Religion die metaphysische Richtung der Wissenschaften. Und an dieser Stelle endet auch der Kampf zwischen Glauben und Wissen in einem beglückenden Frieden.

6. Sprachen. Der formalen Bildung dienen vor allem die Sprachen.[1] Die Sprachlehre kann ein doppeltes Ziel verfolgen, nämlich einerseits die wissenschaftliche Einsicht in den Bau und die Gesetze einer Sprache, andererseits die Aneignung der Sprachfertigkeit zum Zwecke des Sprechens, Schreibens und Lesens. Die Organisation des humanistischen Gymnasium hat aus früheren Zeiten das eine festgehalten, daß in der lateinischen Sprache außer dem praktischen Ziel der Lektüre auch eine wissenschaftliche Erkenntnis der Grammatik angestrebt wird. Dagegen wird in der griechischen und französischen Sprache hauptsächlich die Lektüre im Auge behalten. In der Muttersprache endlich wird eine besondere Fertigkeit im mündlichen und schriftlichen Gebrauch sowie eine umfassende Lektüre angestrebt.

Also besonders bei der lateinischen Sprache haben wir eine wissen-

---

[1] A. H. Niemeyer, Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts II, p. 497: „Die Sprachen sind Magazine aller Verstandesbegriffe, aller Gedankenformen und aller Mittel und Werkzeuge ihrer Zusammensetzung und Auflösung. Daher wird durch ihr Studium der Ideenvorrat so sehr vermehrt, das deutliche und ordentliche Denken so sehr befördert und die natürliche Logik früher in Anwendung gebracht."

schaftliche Sprachbetrachtung näher ins Auge zu fassen. Diese Beschränkung eines eingehenden grammatischen Studiums auf eine einzige Sprache ist vernünftig, weil die Sprachgesetze in allen Sprachen sich wiederholen und die Schulung des logischen Denkens in der einen sich auch auf die anderen überträgt.

Da der lateinische Sprachbetrieb, wie eben erwähnt worden ist, eine wissenschaftliche Einsicht in den Sprachbau erreichen soll, so muß er auch bis zu den einzelnen Bestandteilen der Sprache eindringen und ihre Bedeutung und Funktion kennen lernen. Da ist es doch am zweckmäßigsten, gleich mit einzelnen, selbständigen Teilen zu beginnen und von da durch Zusammensetzung zu größeren Einheiten fortzuschreiten. Denn es ist leichter, erst einzelnes für sich Bestehendes kennen zu lernen und dazu ein zweites, welches mit dem ersten verbunden wird. Es ist also mit dem Substantivum anzufangen und das Adjektivum anzuschließen, weil an die Wahrnehmung der Dinge sich zunächst ihre Eigenschaften und ihre Teile anreihen. Die Teile und Eigenschaften kleben sozusagen an den Dingen. Das ist der natürliche Sprachbetrieb, den das Kind auch in der Kinderstube einzuhalten pflegt. Der fremdsprachliche Unterricht biete immer nur ein Unbekanntes, indem er zuerst die Substantiva und die daran haftenden Adjektiva lehrt und an diese erst das Zeitwort anschließt. Dagegen mit einem ganzen Satze anzufangen, ist zu künstlich und schwierig. Denn das vorgelegte Ganze, das an sich und in seinen Teilen dem Schüler unbekannt ist, muß ja doch, um verstanden zu werden, in seine Teile zerlegt werden. Bei dieser Zerlegung sind aber zu verschiedenartige Wortformen auf einmal zu unterscheiden, was notwendig Verwirrung hervorrufen muß. Ganz anders ist es dagegen bei der Muttersprache. Hier kann mit dem Satz begonnen werden, weil das Ganze seinem Inhalte nach vom Schüler verstanden und die Teile ihrem Laute nach dem Schüler bekannt sind. Es sind also nur noch formale Unterscheidungen zu machen. Im Lateinischen und in jeder fremden Sprache ist dieses Verfahren auf unseren Schulen unmöglich und wo es versucht wird, gibt man sich einer Täuschung hin.

An Substantiv und Adjektiv schließe sich das Zeitwort an. Denn das Verbum bezeichnet die Beziehungen, welche zwischen den

Gegenständen herrschen; es bringt die Dinge in ein logisches Verhältnis zu einander. Das Verbum ist also das geistigste Element der Sprache. Es bezeichnet die einwirkende Thätigkeit, die sich äußernde Kraft, die Bewegung, die treibende Ursache, das leidende Verhalten und die zeitliche Verschiedenheit. Das Verbum belebt und vergeistigt die Dinge, indem der Sprechende damit die in den Dingen herrschenden Kräfte und Bewegungen, Veränderungen und ihren Einfluß auf andere anschaulich macht. Die Bezeichnung der Thätigkeit ist aber eine von dem menschlichen Thun hergenommene, personifizierende Übertragung auf die Dinge. Der Mensch überträgt nämlich in der Sprache sein eigenes Wesen auf die Gegenstände seiner Wahrnehmung. Die Sprache wird dadurch zum Spiegel der Weltauffassung der sprechenden Menschheit. Diese belebende und personifizierende Uebertragung wird in religiöser Beziehung zur Mythologie. Beispiele dieser personifizierenden Thätigkeit sind: Der Wind treibt Staubwolken vor sich her. Der Berg erhebt sich. Der Stein drückt. Die Sonne erleuchtet und erwärmt die Planeten. Der elektrische Strom macht das Eisen magnetisch. Ätherschwingungen erzeugen das Licht. Elektrizität zersetzt die Säure.

Während Substantiv und Adjektiv meist Ergebnisse der Anschauung und der Phantasie sind, bezeichnet das Verbum Vorgänge, Einflüsse, Handlungen, Bestrebungen, Gesetze. Es verbindet Ursachen mit ihren Wirkungen oder bezeichnet Zustände, wodurch es sich wieder dem Adjektivum nähert. Das eigentliche Verbum jedoch vertritt das Prinzip der Causalität.

Ist das Substantiv mit dem Stoffe zu vergleichen, der die Welt erfüllt, so ist das Adjektiv und das Numerale seine Gestalt im weitesten Sinne und das Verbum die darin geborgene Kraft, die sich auf Veranlassung äußert. Adverbium, Präposition und Conjunktion beteiligen sich an der Bestimmung von Raum und Zeit und Ursache.

Die Redeteile bezeichnen also: Stoff, Gestalt, Kraft, Causalität Ort und Zeit. Das sind die wissenschaftlichen Elemente des Sprachstudiums, die elementaren Bestandteile aller Denkformen. Es sind die Mittel, mit denen die wirkliche Logik operiert, obwohl Sprache noch nicht Logik ist.

Das Übersetzen in die fremde Sprache zwingt besonders diese logische Unterscheidung der Redeteile und ihrer Funktionen zu machen. Man lernt dadurch die Mittel der Logik kennen, ohne noch Logik zu treiben, welche die Gesetze des Denkens selbst zu ihrem Gegenstande macht.[1] Das Übersetzen zwingt, die Bedeutung des vorliegenden Begriffes richtig zu erfassen und seine Beziehungen zu anderen zu erkennen. Es zwingt zu unterscheiden zwischen Ort, Zeit und Thätigkeit, zwischen Eins und Vielen, zwischen Ursache und Wirkung, Mittel und Zweck, Absicht und Folge, zwischen Gleichheit, Ähnlichkeit und Gegensatz. Es ist eine Behauptung von einem Wunsch, Befehl, Frage und Ausruf, die Wirklichkeit von der Möglichkeit und Unmöglichkeit, die Gleichzeitigkeit von der Vorzeitigkeit, die Hauptsache von der Nebensache wohl zu trennen. Diese Analyse der Begriffe und ihrer Beziehungen zu einander muß als eine unerläßliche Vorbereitung zum logischen Denken und logischer Sprachanwendung angesehen werden.[2]

Unter einen ganz anderen Gesichtspunkt fallen die lateinischen Formen, Wörter und Ausdrücke nebst den syntaktischen Regeln. Diese gehören nicht zu der eben geschilderten logischen Vorübung des Geistes; denn sie sind ein bloßes Gedächtnismaterial, welches jenen Operationen des Verstandes zur Verwendung sich anbietet. Es ist aber ein notwendiges Material; denn wenn es nicht in der gehörigen Reichhaltigkeit und Vollständigkeit im Gedächtnis aufgespeichert liegt, so tritt beim Übersetzen Stocken, Ratlosigkeit und ein peinlicher Still-

[1] H. Kern, Grundriß der Pädagogik p. 46: „Die Richtigkeit des Denkens ist nicht allein durch die richtige Anwendung der Denkformen, sondern wenigstens ebensosehr durch den Stoff, worüber gedacht wird, bedingt, und hierin ist es begründet, daß durch den Sprachunterricht nicht eine allgemeine Denkfähigkeit erzeugt wird, so daß, wer an irgend welchem Stoffe denken gelernt hat, dadurch die Befähigung erlangte, über jeden andern Stoff ebenso richtig zu denken."

[2] Fr. Aug. Eckstein, Lateinischer und griechischer Unterricht p. 133: „Wir haben jetzt eine doppelte Aufgabe, einmal wollen wir durch die Erlernung dieser Sprache die Grundlage der allgemein grammatischen Bildung schaffen und die Einsicht in die Sprachdenkgesetze gewähren, sodann die Bekanntschaft mit der römischen Literatur vermitteln. . . Das formale Prinzip betrachtet den lateinischen Unterricht wie Mathematik als eine Gymnastik des Geistes, als eine praktische Logik, als das geeignetste Mittel zur Schärfung des Denkens."

stand ein, obwohl die logische Einsicht in die inneren Beziehungen der Begriffe ganz klar geworden sein mag. Darum spielt beim Übersetzen das Gedächtnis eine so große Rolle, ja es macht sogar, wenn es fehlt und das Material nicht liefert, die größte Einsicht und logische Tüchtigkeit zu schanden. Es ist daher ganz am Platze, daß eine große Mühe und viele Zeit auf Vokabellernen, Formen-, Phrasen- und Regellernen verwendet wird, und ebensoviel Nachdruck auf die mechanische Befestigung und Einübung derselben gelegt wird. Es ist lediglich Gedächtnissache, daß inferre bellum bekriegen heißt, daß invidere den Dativ regiert und oblivisci den Genitiv, daß in behauptenden Deklarativsätzen der acc. c. Inf. folgt, dagegen in befehlenden ut zu setzen ist; daß nach non dubito ich zweifle nicht quin und nach iubere der Infinitiv zu folgen hat.

Dieses fremde Gedächtnismaterial muß nun auf den bekannten und geläufigen Formen der Muttersprache aufgelagert werden. Alle Anschauungen und Begriffe waren bisher unbewußt mit den Worten der Mutersprache verknüpft und gleichsam verwachsen in einer Weise, daß die sprachliche Form von dem Inhalte nicht unterschieden wurde. Sprache und Inhalt bildeten eins. Mit der Erlernung der fremden Sprache tritt hierin eine Änderung des Bewußtseins ein. Der Geist wird gezwungen Sprachform und Wissensinhalt von einander zu trennen. Die neu herantretenden fremden Sprachformen nämlich sind gleichsam ein neues Kleid für die Vorstellungen und Begriffe unseres Geistes. Die Übersetzungsarbeit besteht nun darin, das alte, fest anliegende Gewand der Muttersprache abzustreifen und den Gedanken in seiner Nacktheit, den Begriff nach seiner rein *sachlichen* Bedeutung hinzustellen und zu betrachten. Bei diesem Entkleiden der Begriffe werden wir uns des Unterschieds zwischen den Formen der Sprache und der Bedeutung des Inhalts recht bewußt. Die Formen der Muttersprache werden dann auf die Seite geschoben und die Formen der fremden Sprache hervorgesucht. Diese neuen Formen nun müssen *fertig* im Gedächtnis bereit liegen. Die Auswahl des passenden und deckenden Ausdruckes ist aber eine geistige Thätigkeit, die in dem *Vergleichen* des nackten Begriffes mit der fremden Form besteht. Es sind sachliche, logische und ästhetische Erwägungen anzustellen, welche auf das Wesen der Sache gehen und einen Blick

in den Geist und den Geschmack der fremden Nation gestatten, indem wir die Adäquatheit des Ausdrucks oder die logische Schärfe und Genauigkeit oder die feine Bezeichnung der Gedankenschattierung, die geschmackvolle Einkleidung, die Wärme der Empfindung, die Geschmeidigkeit oder Geradheit der Ausdrucksweise erkennen und bewundern. Dadurch wird die Übersetzung zu einem selbständigen Studium, zu einem wertvollen Gegenstand der formalen Bildung. Dies leistet, um es noch einmal zu sagen, die vergleichende Kritik der sachlichen, logischen und ästhetischen Sprachbeziehungen. Die Art und die Form unseres Vorstellens, Denkens, Urteilens wird durch die Übersetzungen in einen fortwährenden Entwicklungsprozeß versetzt, woran sich das formale Interesse anheftet.

Das formalbildende Sprachstudium können unsere Gymnasien nicht entbehren, da sie doch als eines ihrer Hauptziele auch die Einsicht in die Mittel der Sprache anzustreben haben, um dem Gebildeten sowohl als dem Gelehrten anderer Fächer ein selbständiges Sprachbewußtsein und ein kritisches Hilfsmittel bei der eigenen Darstellung seiner Gedanken sowie bei der sprachlichen Auffassung fremder Gedanken zur Verfügung zu stellen. Dieses höchst wertvolle und für jeden Gebildeten unentbehrliche Hilfsmittel der kritischen Sprachauffassung wird am sichersten erworben durch den vergleichenden Sprachbetrieb d. h. durch das Übersetzen. Denn wer nicht gezwungen wird vom Inhalt die Form abzustreifen und eine neue fremde Einkleidung des Gedankens auszuwählen, wird sich weder des Unterschiedes von Inhalt und Form noch ihrer harmonischen Übereinstimmung, noch auch ihres Widerspruchs recht bewußt.

Demselben Zwecke dient das Rückübersetzen aus der fremden in die Muttersprache. Hier steht der Schüler zuerst vor dem fremden Wort oder Satz. Während er vorhin vom Bekannten zum Fremden überging, macht er jetzt den für ihn leichteren umgekehrten Weg vom Fremden zum Einheimischen. In derselben Weise wie vorhin hat er die fremde Form abzustreifen und den nackten Inhalt allein herauszunehmen und zu verstehen, sodann den in der Muttersprache passenden Ausdruck als eine neue Einkleidung für denselben herbeizuholen. Dieser Rückübersetzungsprozeß vollzieht sich in folgender Weise: Durch das Lesen des fremden Textes werden zunächst die Vorräte des Ge-

dächtnisses nach den Gesetzen der Assoziation ins Bewußtsein gerufen. Die fremden Sprachformen und Regeln mit ihren anhaftenden Bedeutungen und Beziehungen werden bewußt und reihen sich entsprechend dem Gelesenen aneinander. Der Effekt ist eine wörtliche Übersetzung, ein Unterkleid möchte ich sagen über den neuen Gedanken. Nun beginnt eine genauere logisch-grammatische Analyse der Sprachformen und ihrer Beziehungen sowie eine Klärung des sachlichen Inhaltes. Dadurch werden die noch nebelhaften Begriffe zu klarer Darstellung gebracht, die räumlichen, zeitlichen und kausalen Beziehungen der Wörter aufgehellt. Jetzt erst hat sich der Inhalt von der fremden Form völlig losgelöst, er ist ein reines *νοητόν* geworden, welches unausgesprochen im Geiste schwebt. Dieser schwebende Gedanke muß nun in die adäquate Form der Muttersprache gekleidet werden. Zu diesem Zwecke muß ein Sprachschatz zur Verfügung stehen, aus dem man auswählen kann und je reicher, vielseitiger und vollkommener der angesammelte deutsche Sprachschatz ist, desto treffender, schöner und fließender wird die deutsche Übertragung sich gestalten. Dieser deutsche Sprachschatz wird gewonnen aus den besten Quellen der deutschen Literatur.

Auch bei der fremdsprachlichen Lektüre ist also gerade so wie beim Übersetzen in die fremde Sprache die unumgängliche Voraussetzung zu machen, daß die fremden Sprachformen und Regeln mitsamt ihrer Bedeutung und Beziehung im Gedächtnis festhaften müssen. Auch hier ist jeder Begriff auf seine wahre Bedeutung und seine wahre Beziehung zu prüfen. Auch hier ist jeder Gedanke der Form zu entkleiden und in seiner eigenen sachlichen Geltung hinzustellen, vielmehr zu denken. Eines aber ist verschieden und darauf beruht die verschiedene Schwierigkeit beider Übungen. Beim Übersetzen in die fremde Sprache nämlich wird dem Schüler zugemutet, eine sachliche, logische und ästhetische Herrschaft in dem fremden Idion auszuüben, um zur Auswahl der deckenden Ausdrücke befähigt zu sein. Und dies ist eine ungleich schwierigere Aufgabe als die andere, welche vom Schüler verlangt, für den erkannten und verstandenen Gedanken innerhalb seiner Muttersprache die adäquaten Formen zu finden.[1]

[1] Planck, Das Recht des Lateinischen. Progr. Stuttgart 1888 p. 47:

Diese Herrschaft über die Muttersprache läßt sich leichter und mit größerem Vorteil für die nationale Bildung durch reichliche und umfassende Lektüre der deutschen Klassiker gewinnen.

Diese zweite Art der Übersetzungsübungen, Klassikerlektüre genannt, bietet außerdem entschieden größere Vorteile als die erste Art der Übertragung ins fremde Idiom. Denn abgesehen von der leichteren Übertragung in die Muttersprache, abgesehen von dem bildenden Einfluß auf die letztere, bietet die Klassikerlektüre noch den weiteren Vorteil, daß sie uns einen sachlich-historischen oder künstlerisch-ästhetischen Inhalt vorführt, welcher wiederum Gegenstand der vergleichenden Betrachtung werden muß. Angesichts dieser überwiegenden Vorzüge haben manche den lebhaften Wunsch ausgesprochen, die erste Art der Übersetzungen ganz fallen zu lassen und nur die eine Fertigkeit der Übertragung in die Muttersprache in den Gymnasien anzustreben. Allein ich möchte mit diesen Männern den starken Ast nicht absägen, der am Baum des humanistischen Gymnasiums mächtig in die Höhe gewachsen ist. Die Sache hat nämlich auch noch eine andere Seite, die unsere Beachtung verdient. Denn wenn wir den Grundsatz hochhalten, daß auf dem Gymnasium logische Sprachbildung gewonnen werden soll, die den künftigen Studenten und Beamten befähigen wird, selbständig und mit kritischer Einsicht seine eigene Sprache zu gestalten und die Sprache anderer zu beurteilen, zu analysieren und zu interpretieren,[1] dann sind notwendigerweise Veranstaltungen zu treffen, eine solche Sprachbildung zu erzeugen. Die Mittel dazu sind Übersetzungen in die fremde Sprache und aus derselben. Da aber die fremdsprachliche Lektüre ihr Hauptgewicht auf die Gewinnung des historischen, ästhetischen und philosophischen

„Bei der Übersetzung ins Deutsche hilft uns ein gewisser Instinkt, es genügt eine sichere Beherrschung der Muttersprache. Beim Componieren dagegen manövrieren wir auf fremdem Terrain, Grammatik und Stilistik dienen uns als Wegweiser, als Landkarten, die wir selbständig und mit Verständniß müssen handhaben können."

[1] Max Müller, Die Wissenschaft der Sprache (Übersetzt von Fick und Wischmann) Leipzig, Engelmann 1892 p. 38: „Wie der Mensch nur über die Natur gebietet, sofern er ihre Gesetze kennt und sich ihnen unterwirft, so werden Dichter und Philosophen nur dann die Sprache beherrschen, wenn sie ihre Gesetze kennen und ihnen gehorchen."

Inhalts richten muß und die Einübung und Erkenntnis des Grammatischen nur nebenher berücksichtigen darf, so bleibt nichts anderes übrig als auch besondere Übungen für logische Sprachbildung zu veranstalten, und das sind die Übersetzungen in die fremden Sprachen. Diese Übungen sind also am Gymnasium unentbehrlich und können um so weniger von uns aufgegeben werden, weil sie die Gewandtheit in der Lektüre unterstützen. Denn sie befähigen den Schüler, mit Raschheit durch die fremde Form hindurch in den Inhalt der Klassiker einzudringen. Die Übersetzungen in die fremde Sprache haben also einen eigenen hochwichtigen Zweck in der Gymnasialbildung, nämlich die logische Sprachbildung, außerdem sind sie ein Mittel zur Förderung der Lektüre.

7. Mathematik. Der formalen Bildung dient ferner noch die Mathematik. Während das Sprachstudium außer den verstandesmäßigen Operationen der logischen Sprachbeziehungen auch in ästhetische, historische und moralische Gebiete führt, wo Gemüt, Phantasie und Wille, manigfache Anregung finden, wendet sich die Mathematik einseitig an den Verstand, indem sie nur teilweise die Anschauung zu Hilfe nimmt wie in der Geometrie, Stereometrie, Astronomie und Physik. Was ihr jedoch an psychologischer Vielseitigkeit abgeht, ersetzt sie wieder durch Gründlichkeit und Exaktheit. Sie ist eine strenge Schule des formalen Denkens. Da ich jedoch diese Wissenschaft in ihren Tiefen und Weiten nicht fachmännisch verstehe, so bin ich nicht in der Lage, die Verstandesthätigkeit ihrer Übungen im einzelnen aufzuzeigen. Im allgemeinen glaube ich immerhin hervorheben zu dürfen, daß sie durch die strenge Form ihre Beweisführungen den Verstand daran gewöhnt auch in anderen Gebieten die nämliche Gewißheit der Überzeugung anzustreben. Sie teilt ferner dem Verstande die Fertigkeit mit, Größen, Formen und räumliche Ausdehnungen ihrer Unbestimmtheit und Relativität, in der sie sich uns darbieten, zu entziehen und sie in bestimmte, scharf begrenzte Teile unserer Weltanschauung zu verwandeln. O. Willmann sagt:[1] „Die Mathematik gewöhnt, nach dem Grunde zu fragen und pflanzt dadurch das spekulative Interesse ein. Sie bildet und schärft das wissenschaftliche Gewissen, indem sie verwehrt, sich mit halber, unreifer, unvollständiger

[1] Didaktik als Bildungslehre II, p. 134.

Erkenntnis zu begnügen, und antreibt, über die Meinung und schwankende Ansicht hinaus zum Festen und Unbestreitbaren vorzudringen." Außerdem wird die Mathematik ein Hilfsmittel der Erkenntnis auf fast allen Gebieten des Wissens, um zur klaren und exakten Kenntnis des Wahren zu gelangen. In dieser Beziehung sagt K. v. Raumer:[1] „die Mathematik ist die Wurzel und Blüte der Gesetzlehre, der Natur und ebenso der Kunst. Sie offenbart das Gesetz der Krystalle, der chemischen Mischung, der Zahl von Blüten, Blättern und Staubfäden, der Gestalt, Größe und Bewegung der Gestirne. Sie ist der Geist der Festigkeit mächtiger Münster, der Geist der Harmonie in der Musik, sie gibt dem Maler Maß und Ordnung, sie lebt im Hexameter Homers und in den Chormaßen der Tragiker."

8. Deutscher Stil. Die Art und Weise seine Gedanken darzustellen gilt allgemein als ein Hauptmaßstab der erreichten Geistesbildung. Alles deutliche Wissen, das den menschlichen Geist erfüllt, ist in eine sprachliche Form gekleidet; mit dem Aufnehmen des Inhaltes nimmt er auch die Form der Sprache mit in das Bewußtsein hinein. Diese sprachliche Außenseite des Wissensinhaltes ist der Stil. Da man nun den Stil nicht von seinem Inhalte trennen kann, so wird eine Darstellung des Stiles auch zu einer Darstellung des Wissens, er wird zum deutschen Aufsatz und zur Rede. Doch läßt sich theoretisch die Form vom Inhalte trennen und wird dadurch einer gesonderten Betrachtung zugänglich.

Wie entsteht unser Sprachvorrat und unser Redestil? Diese Entwicklung ist größtenteils unbewußt. Diese unbewußte Sprachbildung geschieht einerseits durch den Umgang mit den Menschen, andererseits durch die Lektüre. Die tägliche Umgebung und der gesellige Verkehr, überhaupt die Art der uns umgebenden Menschen, werden unsere Sprache beeinflussen. Die Rauheit oder die Lieblichkeit der uns zuströmenden Rede wird in uns rauhe oder liebliche Sprachwirkungen hervorrufen. Lebhafte Unterhaltung wird uns nach und nach gesprächig und redselig, die Stille der Umgebung wird uns wortkarg und unbeholfen machen. Wir lernen also von frühester Jugend von unserer Umgebung sowohl den Klang der Stimme und die Betonung der Worte als auch die Bezeichnung der Dinge, wir

[1] Geschichte der Pädagogik III.[3] p. 341.

eignen uns den Satzbau und die Verbindung der Gedanken an, wir bilden unter diesem mannigfachen Einflusse unbewußt unseren Stil. Daß außer dieser äußeren Einwirkung auch noch innere, individuelle Faktoren mitwirken, brauche ich nicht besonders auszuführen. Denn auch beim Samenkorn ist der Boden mit entscheidend für die Entwicklung der Pflanze. Gesundheit, Nervosität, Schwerfälligkeit der organischen Funktionen des Körpers, die Arten der Temperamente werden als individuelle Faktoren das Produkt mannigfach anders gestalten. Zu diesem individuell konstanten Faktor tritt der äußere Faktor hinzu, der eben im Gegensatz zu dem ersten Faktor außerordentlich variabel sein kann, wie es die Zufälligkeiten des Lebens mit sich bringen.

Eine zweite, höchst ergiebige Quelle unseres Redestiles ist die Lektüre. Ihre Einwirkung ist quantitativ geringer, dafür aber qulitativ bedeutender. Denn während die Umgangssprache uns nur die alltäglichen, gewöhnlichen Sprachlaute, Wendungen und Satzformen bietet, berührt die Lektüre unser Ohr mit der gewählten, oft zu künstlerischen und wissenschaftlichen Zwecken zubereiteten Rede. Die wohllautenden und rhythmisch bewegten Sätze, der edlere und scharfsinnigere Ausdruck, der streng logische Zusammenhang und die schöne Ordnung der Gedankenreihen üben einen mächtigen Einfluß auf die Entwicklung unseres Redestils. Die Rede des Dichters oder Erzählers findet nicht bloß sachlich einen Widerhall in unserer Seele, sondern auch formell; ja oft haftet nur die Form in unserem Bewußtsein, da der Inhalt noch nicht verstanden oder gefühlt wird. Eine ausgiebige und gutgewählte Lektüre wird den Stil der Jugend fördern. Die Erfahrung wenigstens zeigt, daß, wo diese Lektüre vernachlässigt wurde, die Schüler entweder wort- und gedankenarm sind oder den Stil ihrer Umgangssphäre schreiben.

Aus Umgang und Lektüre also, aus zwei verschiedenen Quellen, fließt der unbewußte Redestrom, indem mit der gedachten Sache gleich das daran haftende Wort, die gewohnte Redewendung, der beliebte Satzbau sich einstellt. In dieser unbewußten Verfassung ist der Stil der Ausdruck des inneren Menschen.

Nun kann aber auch die Redeform der Gegenstand einer bewußten Bildungsthätigkeit sein. Dies ist eine Aufgabe der Schule,

welche deshalb nötig ist, weil der zur höheren Bildung und zu wissenschaftlicher Arbeit angeleitete junge Mensch sich seines Thuns bewußt werden muß. Denn das Wissen der Gründe und des Zusammenhangs ist die Signatur der Wissenschaftlichkeit. Nicht jeder braucht dies, aber das Gymnasium hat es nötig, um so mehr, als seine Schüler an der Universität in ihrem Fachstudium keine Zeit mehr finden, zu dieser stilistischen Bewußtheit ihrer Rede zu kommen. Es ist also für die Schule eine Notwendigkeit geworden die Lehre vom deutschen Stil als obligatorischen Lehrgegenstand einzuführen.

Es ist darin dem Schüler die Richtigkeit und die Schönheit des Stiles zu zeigen. Er muß aufmerksam werden auf jene Dinge, welche zur Richtigkeit der Darstellung gehören, sowie auf jene Mittel, welche die Schönheit des Stiles bedingen.

Richtig oder wahr ist der Stil, wenn die Sprache ihren Gegenstand bestimmt und unzweideutig bezeichnet d. h. ein zutreffendes Bild ihres beabsichtigten Inhaltes entwirft und keine Verstöße gegen die Regeln der Sprache enthält. Schön ist der Stil, wenn außerdem noch eine lebendige Anschaulichkeit des Inhalts erzielt wird, verbunden mit Wohllaut der Worte, Rhythmus des Satzbaues und Abwechslung des Ausdrucks. Die lebendige Anschaulichkeit wird hauptsächlich erzielt durch den Gebrauch der Tropen, welche sich auf den Sinn der Worte beziehen, Rhythmus und Wohllaut entsteht durch Anwendung von Redefiguren, welche sich auf die Form und Stellung der Wörter beziehen. Geistreich endlich oder im höheren Sinne schön wird der Stil, wenn der Gegenstand der Darstellung mit scharfem Verstand durchdrungen, mit der Wärme des Gemütes aufgefaßt und mit der Energie des Willens vorgetragen wird.

Außer diesen allgemeinen Eigenschaften der Richtigkeit und Schönheit des Stils lassen sich nach verschiedenen Gesichtspunkten noch andere besondere Einteilungen des Stiles gewinnen, welche einzeln wieder die genannten Eigenschaften an sich tragen können.

Vom psychologischen Standpunkt aus ergibt sich eine neue Einteilung des Stils, wenn man diejenige psychische Kraft hervorhebt, welche in erster Linie und hauptsächlich thätig ist. So erhalten wir: 1. einen Stil der Anschauung, wenn beabsichtigt ist, den genauen Sachverhalt eines Ereignisses oder einer Handlung, die Eigenschaften

und Teile eines Gegenstandes vorzuführen. (Epischer Stil); 2. einen Stil des Verstandes, wenn der ursächliche Zusammenhang einer Begebenheit, die innere Notwendigkeit der Gedanken, die begriffliche Gliederung und der Beweis der Wahrheit in den Vordergrund tritt (Didaktischer Stil); 3. einen Stil des Gemütes, wenn die ideale Gefühlsauffassung, die Beziehung auf Glück, Freude und Schönheit des Lebens zur Hauptsache wird (Lyrischer Stil); 4. einen Stil des Willens, wenn die Beziehung auf die That und den Willensentschluß, auf Pflicht und Gewissen, besonders hindurchbringt (Dramatischer Stil).

Einen anderen Gesichtspunkt für die Gewinnung einer Einteilung ist die Rücksicht auf den Glanz und Rhythmus der Sprache. Man unterscheidet deswegen einen prosaischen und poetischen Stil. Und mit Rücksicht auf den Zweck der Darstellung unterscheidet man einen historischen, rhetorischen und philosophischen Stil, die ihrem Wesen nach auf unsere erste psychologische Einteilung zurückgehen, indem der historische Stil dem der Anschauung, der rhetorische dem des Gemütes und des Willens und endlich der philosophische Stil dem des Verstandes entspricht. Mit Rücksicht ferner auf die darstellende Person spricht man von einem subjektiven und objektiven Stil, wenn einerseits die Auffassung, das Urteil und die Empfindung der sprechenden oder schreibenden Person in den Vordergrund tritt, andererseits in epischer Zurückhaltung des Redners die Gedanken vorgeführt werden. Endlich von der äußeren Form ausgehend gewinnen wir einen schlichten und einfachen Stil gegenüber einem blühenden und pathetischen oder auch einen breiten und gedrängten Stil.

Am meisten haben sich die drei Bezeichnungen des historischen, rhetorischen und philosophischen Stiles in den Schulen eingebürgert. Der historische Stil, oder wie wir sagen könnten, Stil der Anschauung oder epischer Stil, trägt vorzugsweise objektiven Charakter, die Person tritt meistens zurück. Mit ihm verbinden sich am natürlichsten die Eigenschaften der prosaischen, schlichten, einfachen und auch der breiten Darstellung. Er strebt nach Deutlichkeit und Angemessenheit des Ausdrucks. Schmucklos in seinen Worten bedarf er nur des bezeichnenden Wortes. Er zeichnet sich aus durch die Richtigkeit.

Der rhetorische Stil, nach unserer Einteilung auch Stil des Gemütes und des Willens oder lyrisch-dramatischer Stil, trägt vorzugsweise subjektiven Charakter. Die Person tritt mächtig in den Vordergrund. Mit diesem Stil verbinden sich naturgemäß die Eigenschaften der poetischen, blühenden und pathetischen Darstellung. Er bringt Gesinnung und Charakter zum Ausdruck. Er strebt nach Rhythmus und Wohllaut, Lebendigkeit und Kraft, nach Neuheit und Abwechslung im Worte und Satzgefüge. Er zeichnet sich aus durch Schönheit. Dies ist hauptsächlich der Stil Schillers.

Der philosophische oder wissenschaftliche Stil, den wir auch den Stil des Verstandes oder didaktischen Stil nennen könnten, trägt vorzugsweise einen lehrhaften, wissenschaflichen Charakter. Die Person ist über der Sache ganz vergessen. Er strebt nach Genauigkeit und Bestimmtheit des Ausdruckes, nach Vollständigkeit der Betrachtung, nach Schärfe und Richtigkeit des Urteils, nach Gründlichkeit und Exaktheit der Beweisführung. Er zeichnet sich aus durch Wahrheit. Dies ist hauptsächlich der Stil Lessings.

9. Der deutsche Aufsatz. Wenn wir nun mit der stilistischen Form auch den Inhalt verbinden und auch diese kombinierte Schöpfung einer Betrachtung unterwerfen, so erhalten wir eine psychologische Analyse des deutschen Aufsatzes. Indem ich die natürlichen Grundlagen des Stiles und der Aufsatzfertigkeit, den Umgang und die Lektüre, weiter unten bei der deutschen Grammatik betrachten will, werde ich jetzt mich mit den Arten des Aufsatzes befassen.

Die im Geiste des Schülers wachsende Kraft und Fertigkeit, seinen Wissensinhalt zu beherrschen, äußert sich nach außen in Form der Rede oder des deutschen Aufsatzes. Diese im Innern wachsende Kraft wird genährt durch die Erfahrung und den Unterricht, wodurch dem Geiste reichlicher Stoff zugeführt und in geistigen Besitz umgearbeitet wird. Die Umarbeitung und Verdauung der geistigen Nahrung ist für das Wachstum und die Gesundheit des Geistes von der größten Bedeutung. Die Umwandlung der Rohstoffe in Lebenskraft und in organische Substanz geschieht vor allem durch die eigene, unwillkürlich wirkende Umgestaltungskraft des Geistes, welcher nach ewigen Vernunftgesetzen die Stoffe zerlegt und ordnet, Wachstum und Aufbau des Ganzen mit einer gewissen Notwendigkeit befördert,

gerade wie die Pflanze sich den Stoff assimiliert und nach den in ihr liegenden Gesetzen sich entwickelt. So würde der Geist von selbst Begriffe, Urteile, Ideen und Maxime bilden und seiner selbst bewußt werden im Unterschied von anderen Geistern und der Materie. Dieser selbständige, natürliche, schullose Entwicklungsgang würde aber eine ungeheure Zeit in Anspruch nehmen, deshalb tritt zum Segen der Menschheit der künstliche Entwicklungsgang durch den Schulunterricht ein, welcher der Geistesentwicklung einen raschen und kurzen Verlauf gibt und so die Menschheit zu immer höherer Vollkommenheit hinaufführt. Jeder systematische Unterricht wird zu dieser Vervollkommnung beitragen, indem er Begriffe, Gesetze und Ideen mitteilt, welche den mannigfaltigen Stoff vernünftig zergliedern; denn die Vernunftform gehört zur Natur der Seele und alles Vernünftige fördert sie. Diese Vernunftform nun über allen Stoff, der sich im Innern der Seele angesammmelt hat, auszubreiten und dadurch erst diesen Stoff zum wirklichen und dauernden Besitz des Geistes zu machen ist die Hauptaufgabe des deutschen Aufsatzes.[1] Indem der deutsche Aufsatz die gewußten Stoffe bearbeitet und der Seele aneignet als organische Substanz, wird er ein Hauptunterrichtsfach jeder Schule.

Die Stilform des Aufsatzes nun haftet allerdings am Stoff, aber sie ist nicht vom Stoffe hervorgebracht; die Sprachform ist vielmehr ein Kleid, welches der Mensch über den Stoff gezogen hat. Es kommt also bei der sprachlichen Form der Aufsätze wesentlich darauf an, in welchem Sprachgewande jeder einzelne seinen Wissensstoff in sich aufgenommen hat. Wichtig ist aber hier, daß die sprachliche Form bei jedem am Wissensstoff haftet. Und wenn der deutsche Aufsatz die Stoffe des Bewußtseins bearbeitet, so vervollkommnet er auch die sprachliche Form derselben. Beides, stofflicher Inhalt und sprachliche Form, gehen also im Aufsatz Hand in Hand.

[1] Schmids Enzyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens I, p. 314: „Man betrachtet die deutschen Aufsätze in der Regel bloß als Stilübungen und als logische Uebungen, was sie in der That auch sind; daß sie aber richtig geleitet, zugleich ein Hauptmittel sind, um dem Schüler eine ewig wahre geistige Substanz, die seinem Geist einen Halt und Nahrung gibt, zu einem lebendigen Eigentum zu machen, diese Wahrheit wird weniger erkannt und hervorgehoben.“ (Deinhardt).

Der erste Stoff nun, der zur Bearbeitung im Aufsatz dargeboten wird, ist die durch die Sinne gewonnene Anschauung d. h. die Abbilder der sinnlichen Welt. Die sprachlich-geistige Thätigkeit, welche die Wiedergabe dieser sinnlichen Welt zur Aufgabe hat, ist ein Zerlegen dieser Stoffe in ihre Teile und Eigenschaften. Diese Thätigkeit übt der in der Volksschule so trefflich gehandhabte Anschauungsunterricht. Es wird dabei zuerst das Nebeneinander im Raume dargestellt in der Beschreibung. Wenn dann das Nacheinander in der Zeit d. h. die Bewegung der Dinge hinzukommt, so wird die Darstellung zur Erzählung. Mit der Erzählung ist erst der Anfang zum Aufsatze gemacht; denn die Beschreibungen des ersten Anschauungsunterrichtes entbehren noch eines stilistischen Momentes, das aus der Bewegung stammt, nämlich des Zeitwortes, welches erst den Satz in der Darstellung hervorruft. Die Beschreibungen des Anschauungsunterrichtes sind bloße Aufzählungen von Teilen und Eigenschaften ohne Satzform.

Aufgabe der Erzählung wird es nun sein, das richtige lückenlose Nacheinander der Handlung darzustellen und ein abgeschlossenes Ganze zu gestalten. Indem ferner Fremdartiges weggelassen wird, entstehen Gruppen von Gegensätzen, es beginnt die Unterscheidung von Wesentlichem und Unwesentlichem. Indem auch Absichten und Ziele der Handlung hervorgehoben werden müssen, ergibt sich die Unterscheidung von Mittel und Zweck, von Ursache und Wirkung. Mit einem Worte, durch die allmähliche Einführung der Causalität wird die Erzählung immer vernünftiger und wendet sich bedeutenderen und schwierigeren Stoffen zu. Die leichtesten Erzählungsthemate sind die aus der Beobachtung der Natur und der persönlichen Erfahrung. Mehr Schwierigkeiten bietet das sozialpolitische Gebiet. Erst auf der obersten Stufe kann man sich mit einiger Sicherheit auf dem Gebiete des Geisteslebens bewegen.

Notwendig für die Weltanschauung der Jugend ist darnach die Kenntnis und die Bearbeitung der Dinge, die im Raume neben einander ruhen. Es muß daher die Beschreibung nach der Erzählung Platz greifen. Diese Darstellungsform ist jedoch erst möglich, wenn im Geiste des Schülers die Kraft entstanden ist, zu unterscheiden zwischen Mittel und Zweck, Ursache und Wirkung. Denn

erst dann ist er im stande, vernünftig über die Dinge zu schreiben. Denn die Darstellung des äußerlichen Nebeneinander wäre ja nur eine Leistung des elementaren Anschauungsunterrichtes, es wäre der Erzählung gegenüber ein Rückschritt. Dadurch nun, daß die Beschreibung den zweckmäßigen Bau der Dinge und ihre Beziehungen im Raume zu finden sucht, wird jene Geisteskraft geweckt, die auf das Wesen der Dinge und ihre Bedeutung in der Welt ausgeht. Diese Kraft und Einsicht ordnet unwillkürlich die Dinge nach den neugewonnenen Gesichtspunkten und abstrahiert Begriffe und Ideen, die eine unermeßliche Vielheit von Konkreten umspannen können. Die Schwierigkeit der Beschreibung wächst mit dem Wechsel des Gegenstandes, welcher ein Ding aus der Natur, eine Person oder ein Kunstgegenstand sein kann.

Wenn später der Unterricht den Schüler in das höhere Gebiet der menschlichen Gemeinschaft hineinführt, wo der Blick eine weitere Umschau hält, da wird eine Vereinigung der Erzählung und Beschreibung notwendig in der Schilderung. Denn Personen, Gegenstände und Handlungen müssen zusammengenommen werden, wie sie ja auch in der Erscheinung zusammen sind, um das Ereignis in seiner Bedeutung für das Menschenleben zu würdigen. Nicht die Art der Handlung, nicht der Charakter der Personen ist das Hauptziel der Darstellung, sondern der Eindruck des vereinten Ganzen, sei es nun die Darstellung eines Naturvorganges oder eines historischen Ereignisses.

Eine höhere Entwicklung des Geistes und damit eine Steigerung des Aufsatzes tritt ein, wenn der Geist ausgestattet mit einer beträchtlichen Menge von Begriffen, Gesetzen, Ideen, Maximen und Empfindungen nach vielen Seiten urteilsfähig wird. Jetzt ist die Zeit gekommen, mit dieser Geisteskraft die Dinge, Personen und Ereignisse zu durchdringen und hauptsächlich den vernünftigen Zusammenhang der Welt zu ermitteln. Diese Richtung des deutschen Aufsatzes nennt man Abhandlung.

Jedoch ist diese Höhe nur allmählich zu ersteigen, indem man vorbereitend eine Mischung des Aufsatzes vornimmt mit den früheren und neueren Bestandteilen. Es ergeben sich daraus Aufsätze, die

man abhandelnde Erzählung, abhandelnde Beschreibung und abhandelnde Schilderung nennen könnte.

In der eigentlichen Abhandlung endlich sammelt sich alles Wissen und Können zu einer das Gymnasium abschließenden Form. Die Begriffe, Gesetze und Vernunftideen sollen jeden im Unterricht sich bietenden Stoff zergliedern und beherrschen d. h. ihn in das vernünftige Gebäude der Welt am rechten Platze einreihen, indem seine Bedeutung und Stellung entweder im materiellen-physischen Leben oder im Getriebe der menschlichen Gesellschaft oder im Reiche des geistigen Schaffens bestimmt wird[1]. Diese Einordnung alles gewonnenen Stoffes in den vernünftigen Zusammenhang einer Weltanschauung beabsichtigt auch der übrige Unterricht, aber am wirksamsten von allen bewirkt dies der deutsche Aufsatz, weil der Schüler nicht passiv aufnehmend sich verhält, sondern vielmehr aktiv zerlegend, darstellend, ordnend, urteilend und zusammenfassend handelt, also eigene Kraft aufwendet und entwickelt. Was aber durch Selbstthätigkeit gewonnen wird, bleibt fester, lebendiger Besitz des Geistes, weil Stoff und Kraft sich mit einander vereinigt haben.

C. Psychologischer Betrieb der einzelnen Unterrichtsfächer.

Die nun folgende Darstellung ist eigentlich nur eine eingehendere Ausführung des vorausgehenden Abschnittes. Jene allgemeinen Andeutungen werden hier in ihre Einzelheiten verfolgt und eine Methodik des Gesamtunterrichtes angestrebt, indem der wirkliche Unterrichtsstoff unter dem Gesichtspunkte der Psychologie zur Mitteilung an die Schüler zurechtgelegt wird.

1. Grammatik.

So viele Sprachen, so viele Grammatiken. Unseren Gymnasiasten werden obligatorisch vier Grammatiken in die Hand gegeben:

[1] P. Güßfeldt, Erziehung der deutschen Jugend p. 131: „Dem deutschen Unterricht müßte der gesamte Unterricht dienstbar gemacht werden. Alles, was die Schüler gelernt und erlebt haben, der ganze Inhalt ihrer äußeren und inneren Existenz müßte hineingezogen werden dürfen und den Stoff liefern sowohl für schriftliche Aufsätze wie für Uebungen in freier Rede."

die deutsche, lateinische, griechische und französische, wozu mancher freiwillig noch die englische, italienische und hebräische hinzufügt. Das Grammatikstudium ist mithin an unseren Schulen ein sehr ausgebreitetes und intensives. Daran schließt sich eine ebenso intensive Anwendung desselben im Übersetzen und Lesen der fremden Sprache. Betrachten wir das Grammatikalstudium in seiner allgemeinsten Anwendung!

Der Mensch kann den Inhalt seines Bewußtseins durch das Wort mit Hilfe der schallenden Rede seinem Nebenmenschen mitteilen. Er kann umgekehrt die Gedanken des anderen auf demselben Wege erfahren. An der Sprache sind also drei Teile zu unterscheiden: 1. der Wortlaut oder die sinnliche Form, 2. der Wortinhalt oder die bezeichnete Sache und 3. die Wortbeziehung oder das logische Verhältnis der einzelnen Wörter zu einander. Der Laut des Wortes ist eine Schöpfung des Menschen, wozu die Fähigkeiten in seinem Organismus liegen. Er ist der menschlichen Willkür unterstellt, daher die Mannigfaltigkeit der Sprachen und die stete Veränderung der Lautbilder. Dieser Vorgang der Lautbildung gehört hauptsächlich der Physiologie an. Der Inhalt der Worte ist ein subjektiver Spiegel der umgebenden Welt und der Erfahrung. Er gehört der Natur, der Geschichte und Kultur an. Die Beziehung der Worte unter sich ist eine That des menschlichen Geistes, welcher dadurch seine denkende Natur dem Stoffe mitteilen will. Der Stoff gewinnt durch die Berührung mit der Seele eine verständige, vernünftige Gliederung und Beziehung. Aus dieser dreifachen Zusammensetzung der Sprache sehen wir, daß sie ein sinnliches Material ist, welches eine geistige Form erhält durch den Einfluß des denkenden Geistes auf dieselbe. Und je mehr der Geist die sinnlichen Laute und mechanisch angewöhnten Worte durchdringt, desto geistreicher wird die Sprache. Das Sprechen ist an und für sich nicht identisch mit den Gesetzen des Denkens. Den rohen Stein muß eben erst die verständige Künstlerhand in eine Statue und ein Kunstwerk umgestalten. Die Beschaffenheit des Geistes bestimmt die Qualität der Sprache; es muß eben erst der richtige Denkkünstler seinen Gedanken den richtigen Ausdruck geben.[1]

[1] Steinthal, Einleitung in die Psychologie der Sprachwissenschaft p. 42:

Die genannten drei Teile jeder Sprache geben auch drei Abteilungen der wissenschaftlichen Sprachdarstellung: den Wortlaut und seine Wandlungen lehrt die Formenlehre. Die Wortbedeutung und ihre geschichtliche Entwicklung ist Sache des Lexikons. Die Wortbeziehung endlich erörtert die Syntax. Von diesen drei Abteilungen sind jedoch nur zwei in die Schulgrammatik übergegangen, nämlich die Formenlehre und Syntax, während die lexikalische Wissenschaft eine abgesonderte Existenz hat. Nur in dem Vokabularium gewinnt sie auch in der Schule einige Bedeutung.

Die Formenlehre nun lehrt die Formen für die Arten der in der Sprache vorkommenden Wörter. Sie nimmt aus dem lexikalischen Wortvorrat Wörter heraus, welche die Arten repräsentieren und legt ihnen ihre mannigfachen Formen an. Die Aufstellung der Wortarten ist jedoch eine logische Geistesthätigkeit, so daß schon in der mechanisch scheinenden Formenlehre der denkende Geist beschäftigt wird. Es ist also ein mechanischer Gedächtnisstoff neben logischer Unterscheidungsthätigkeit in der Formenlehre gegeben.

Die reine Formenlehre hat es zu thun mit den Lauten der Wörter. Sie zerlegt diese in ihre wesentlichen Bestandteile, in Wurzeln oder Stammlaute und in Flexionslaute. Es ist nun nicht Aufgabe des Gymnasiums, die physiologischen, psychologischen und historischen Bedingungen aufzufinden, unter denen diese Laute entstanden und überliefert worden sind. Diese schwierigen Untersuchungen müssen wir der sprachvergleichenden Wissenschaft überlassen. Wir begnügen uns mit dem Thatsächlichen, denn wir können nicht verweilen. Unser Ziel liegt nicht hier an der Quelle der Sprachen, sondern weit stromabwärts, dort, wo sie sich ins Meer der Literatur ergießen. Wir betrachten auf dieser Wanderung den ganzen Reichtum an Formen, welche dem sprechenden Menschen zu Gebote stehen und prägen sie uns ein.

Diese Formen erhalten aber erst Sinn und Bedeutung dadurch,

„Die Psychologie als die Lehre von dem allem geistigen Leben zu grunde liegenden Mechanismus liefert auch der Sprachwissenschaft die Gesetze und die rationalen Elemente, mit Hilfe deren die sprachlichen Erscheinungen in ihrem kausalen Zusammenhang zu erkennen sind."

daß sie die Formen für etwas zu Bezeichnendes sind, daß sie einen Inhalt bekommen. Diese Inhalte werden aus dem lexikalischen Wortvorrat als Beispiele in die Formenlehre hereingenommen. Diese Paradigmenwörter gehören nun verschiedenen Arten an und die Unterscheidung dieser Arten ist eine geistige Abstraktion, indem sie psychologische Kategorien d. h. Auffassungsarten der Seele sind, in denen wir den seelischen Anschauungsprozeß lautlich d. h. sinnlich verkörpert sehen oder vielmehr hören.

Werfen wir einen Blick in diesen Anschauungsprozeß! Wir sehen einen Gegenstand. Dieser muß einen Namen bekommen. Dadurch entsteht das Wurzelwort, das Hauptwort. Dieser gesehene Gegenstand ist farbig oder rund; es entsteht für diese Wahrnehmung ein neues Wurzelwort, das Eigenschaftswort. Es zeigen sich nun zwei oder drei solcher Gegenstände. Es muß daher die Vielheit von der Einheit durch besondere Wörter geschieden werden; es entstehen die Zahlwörter. Nachdem aber eine Vielheit von Dingen und Eigenschaften vorhanden ist, braucht die Sprache ein Mittel, diese wieder auseinander zu halten und unter der Menge das Gemeinte deutlich zu bezeichnen. Dazu dienen die Fürwörter. Wenn wir fragen: Wen hast du gesprochen?, so denken wir uns einen aus vielen und wünschen diesen näher gekennzeichnet durch Angabe der Eigenschaft, des Ortes oder seines Namens. Das Pronomen dient dieser Bezeichnung, indem es antwortet: diesen, jenen, ebendenselben, einen anderen, keinen, irgend jemanden.

Bisher hatten wir uns einen ruhenden Gegenstand gedacht. Nun kann derselbe auch in Bewegung kommen. Dies muß notwendig eine neue Vorstellungsform der Seele werden. Es müssen die mannigfachen Bewegungen durch Wurzellaute bezeichnet werden. Dazu tritt zugleich die durch den Gegensatz hervorgerufene Anschauung der Ruhe. Es entstehen daher Bewegungswörter und ihr Gegenteil. Weil aber die Bewegung durch eine Kraft oder eine Thätigkeit hervorgerufen wird, nannte man sie Thätigkeitswörter. Solche sind: laufen, stehen, singen, schweigen, tanzen, liegen.

Diese neu gefundenen Vorstellungsformen der Ruhe und Bewegung bringen eine neue Unterscheidung hervor, nämlich die Orts-

oder Raumvorstellung, indem der veränderte Ort in der Bewegung diese Anschauung bewirkt. Die Bewegung mußte zunächst nichts als Ortsveränderung sein, daraus entwickelte sich die Anschauung der Zeit, welche also eigentlich eine Raumvorstellung ist.

Um nun deutlich den Ort oder die Zeit genau zu bestimmen, wo ein Gegenstand ruht oder an welchem Punkte der bewegten Zeit er angekommen ist, bedarf die Sprache eines neuen Wortes, das aus dieser neuen psychischen Denkform hervorgeht. Diese Wörter sind die Präpositionen, welche Ort und Zeit bezeichnen: in, an, auf, nach, von, hinter, unter, durch, seit; oder Adverbien: hier, dort, damals, jetzt.

Die Bewegung ist überhaupt eine fruchtbare Vorstellung in der Sprachentwicklung; denn sie kann hier von einem vierfachen Standpunkt betrachtet werden. Sie ist in den Augen des Sprechenden nicht bloß Thätigkeit, sowie Orts- und Zeitveränderung, sondern auch Ursache und Wirkung, eine neue psychische Kategorie, welche auf die Entwicklung der Sprache den bedeutendsten Einfluß gehabt hat, indem sie die Hauptquelle der Syntax geworden ist. Aber auch besondere Wörter hat diese Kategorie hervorgerufen, das sind die Conjunktionen der Causalität z. B. also, infolge, so daß daher, denn, weil. Andere Conjunktionen bezeichnen Raum und Zeit; solche sind: ferner, andererseits, dann, darauf, nachdem, bevor. Die Kategorie von Ursache und Wirkung erweitert oder vervollkommnet sich zur Kategorie von Mittel und Zweck. Dadurch sind Conjunktionen entstanden wie die folgenden: auf daß, damit, umwillen; oder Präpositionen: mit, mittels, kraft, durch. Die Kategorie von Mittel und Zweck verfeinert sich endlich zur Auffassung der Art und Weise. Diese liegt bezeichnet in den Wörtern: nämlich, indem, dadurch daß, und hauptsächlich in den adverbialen Wörtern, bei welchen überhaupt die mannigfachsten Kategorien vertreten sind.

So hat uns die Psychologie einen Einblick in den Entwicklungsgang der Formenlehre, nicht der reinen, sondern der angewendeten gewährt. Wir finden also in der grammatischen Formenlehre, wie sie unseren Schülern vorgelegt wird, drei Momente vereinigt: die reine Formenlehre, die lexikalische Etymologie und Bedeutung der Wörter, ferner die psychischen Kategorien des Anschauens und Denkens,

von denen die letzten, Ursache und Wirkung, Mittel und Zweck, Art und Weise in den einen Begriff der Causalität zusammengefaßt die Syntax vorbereiten.

Die Syntax nun ist jener Teil der Grammatik, welcher es mit der Vereinigung und Zusammenstellung der Wortarten zu einem Satz oder Urteil zu thun hat, indem ein Begriff zu einem oder mehreren in Beziehung gesetzt wird. Das Bindemittel ist das Zeitwort, von dem wir oben sahen, daß es Bewegung und Ruhe, also Werden und Sein bezeichnet. Durch die Bewegungsverba wird also ein Causaliätsverhältnis, ein Werdeprozeß ausgedrückt, durch die Verba der Ruhe ein Raumverhältnis, ein In-, auf- und nebeneinander von Dingen.

Sowohl die Beziehung der Wörter im Satz als auch die Art des Urteils erzeugen wiederum neue Denkformen, die syntaktischen Kategorien. Durch die gegenseitigen Wortbeziehungen nämlich entstehen die Begriffe Subjekt, Prädikat, Objekt, Attribut und Adverbiale. Dagegen ergeben sich durch die Art des Satzurteils die Behauptung, die Frage, der Wunsch, der Befehl und Ausruf. Eine reichere Entwicklung der Sprache erzeugt sich endlich daraus, daß selbst ganze Satzurteile in Beziehung zu anderen Satzurteilen gesetzt werden. Während bei den Satzurteilen die syntaktischen Glieder gleichsam organisch verwachsen sind, sind die Verbindungen ganzer Sätze zu anderen Sätzen nur äußerlich und bilden ein loses Nebeneinander. Das zeigen folgende Beispiele: „Der aufmerksame Diener bringt seinem Herrn den eben angekommenen Brief.“ Hier sind Subjekt, Eigenschaft, Objekt, Prädikat in eine Einheit vereint, die durch nichts unterbrochen wird. Es wird nirgends durch ein formales Wort die Satzkategorie angedeutet, sie sind vielmehr organisch in einander und fließen auseinander. Dagegen vergleiche man folgende Zusammenstellung von zwei ganzen Sätzen: „Der Feldherr verstärkte seinen rechten Flügel, weil der Gegner auf diese Seite seinen Hauptangriff vorbereitete.“ Die Conjunktion „weil“ ist nur ein formales Verbindungswort zwischen den beiden Satzurteilen; es ist ein äußeres unorganisches Glied, welches gleichsam als Kette die rollenden Wagen verbindet.

Die Arten dieser Verbindung lassen sich insgesamt auf drei Hauptarten zurückführen, nämlich Verbindungen des Ortes, der Zeit und der Causalität. Zur örtlichen Verbindung werden verwendet: und, auch, ferner, einerseits, andererseits, teils, sowohl, als auch, weder-noch, entweder-oder, welcher, ebenso-wie. Wie man sieht partizipieren an der räumlichen Verbindung sowohl kopulative als auch disjunktive und komparative Conjunktionen, sowie auch das Relativum. Zur zeitlichen Verbindung dienen: dann, hierauf, endlich, bald-bald, als, nachdem, bis, bevor. In diese Funktion teilen sich also: kopulative und temporale Conjunktionen. Den ausgedehntesten Gebrauch finden jene Conjunktionen, welche zur Bezeichnung der Causalität verwendet werden, indem wir Causalität im weiteren Sinne auffassen, nämlich mit Einschluß von Mittel und Zweck, Art und Weise. Diese mannigfaltigen Conjunktionen sind: daher, demnach, also, damit, so daß, wenn, obwohl und aber, denn und weil, nämlich und indem. Man sieht, daß konklusive, finale, konsekutive, kondizionale, konzessive und adversative sowie kausale Conjunktionen zur Bezeichnung der Causalität verwendet werden. Diese Satzverbindungen der Causalität gewinnen eine ganz besondere Wichtigkeit, weil sie die Grundlage der Schlüsse bilden. Und damit hat die Grammatik ihre Aufgabe erfüllt; denn höhere Sprachgebilde als die zusammengesetzten Urteile bietet uns die Literatursprache nicht. Die kompliziertesten Sätze lassen sich immer in Teile solcher Verbindungen auflösen. Soweit reicht das Gebiet der allgemeinen Grammatik. Nun folgen die einzelnen Spezialgrammatiken, die in der Hand der Schüler sind, und denen die Grundsätze der allgemeinen Grammatik zu grunde liegen.

a) Lateinische Grammatik.

Die Grammatik ist überhaupt eine künstliche Darstellung der Sprache, doch soll sie möglichst die natürliche Entwicklung nachahmen. Die Grammatik bringt die sonst unbewußten Formen der gesprochenen Sprache zum Bewußtsein, indem sie Paradigmen und Regeln zu einem System verarbeitet. Jede Spezialgrammatik geht also den Weg der allgemeinen oder psychologischen Grammatik, indem sie von

den Kategorien der Anschauung zu den Kategorien der Causalität fortschreitet d. h. von der Formenlehre zur Syntax. Ich behandle nun die lateinische Grammatik zuerst und am umfangreichsten, weil diese für das Gymnasium die wichtigste geworden ist.

Die Formenlehre hat die Suffixe für die Deklinationen der Substantiva und Adjektiva, für die Bezeichnung des Genus und des Numerus mitzuteilen und die dabei sich ergebenden Veränderungen des Stammes zu lehren. Dabei ist die Gleichheit der Suffixe für verschiedene Kasus und Genera auffallend. Das Suffix ae bezeichnet sowohl den Genitiv und Dativ Singular als auch den Nominativ und Vokativ Plural der ersten Deklination. Das Suffix a bezeichnet Nominativ, Vokativ und Ablativ Singular. Das Suffix i der zweiten Deklination bezeichnet sowohl den Genitiv Singular als auch Nominativ und Vokativ Plural. Bei den Adjektiven bezeichnet a sowohl das Femininum im Singular als auch das Neutrum im Plural. Die verschiedene Bedeutung dieser gleichlautenden Formen wird erst im Satzgefüge zweifellos bestimmt. Diese und andere Unbestimmtheiten hat der Anfangsunterricht wegen der geringen sprachlichen und geistigen Entwicklung der Schüler als Gedächtnismaterial geduldig hinzunehmen. Man kann ja nicht mit 10 jährigen Knaben die Ergebnisse der vergleichenden Sprachwissenschaft behandeln. Und wenn man ihm doch sagt, daß der Genitiv as ersetzt wurde durch ai, welches in der klassischen Zeit in ae überging, und daß der Ablativ von meritum ursprünglich meritod lautete, so hat man ihm nicht genützt; denn durch diese Mitteilung ist die Sicherheit seiner Endungen erschüttert, er fängt an zu schwanken, indem er von Zweifeln beunruhigt wird. Mit einem Wort der vergleichende oder historische Betrieb der lateinischen Sprache paßt dem jungen Lateiner so wenig wie ein Cylinderhut. Diese Beschränkung auf die geläufigen Formen ist besonders bei dem umfangreichen Conjugationssystem geboten.

Ein geistigerer Betrieb der Grammatik beginnt mit der Syntax Denn hier tritt die logische Bedeutung der Kasus, der Tempora und Modi in den Vordergrund. Die Kasus der Substantiva werden unter die Kategorien des Subjekts, Attributs, Objekts, Prädikats, des Ortes, der Zeit, der Ursache und Wirkung, des Mittels und des

Zweckes gestellt und ihre diesbezügliche Verwendbarkeit betrachtet. Die Grammatik sollte also diese logischen Kategorien des Satzes zum Einteilungsprinzip der Syntax machen. Allein die traditionelle Grammatik hat hiefür die einzelnen Kasus Nominativ, Akkusativ, Dativ, Genitiv und Ablativ gewählt und hält mit konservativer Zähigkeit daran fest.

Nach der Syntax der Kasus folgt die Betrachtung des Satzes oder des Urteils. Seinen Charakter erhält jeder Satz durch das Zeitwort. Dieses kann nämlich behauptende, fragende, befehlende, wünschende oder ausrufende Form haben. Es gibt demnach fünf Arten von Sätzen: Behauptungssätze, Frage-, Befehl-, Wunsch- und Ausrufsätze. Den psychologischen Unterschied dieser Urteilsformen drückt die lateinische Sprache nur durch drei Modi des Verbums aus, durch Indikativ, Conjunktiv und Imperativ. Von diesen bezeichnet der Indikativ die Wirklichkeit sowohl die gegenwärtige, als auch die vergangene und zukünftige. Der Conjunktiv bezeichnet die ungewisse, erst von Umständen abhängige Zukunft. Mit dieser Bedeutung nähert sich der Conjunktiv dem Futurum, und dies ist der psychologische Grund, warum die antiken Sprachen keinen Conjunktiv Futur bilden. Jeder Conjunktiv trägt futurisches Gepräge. Der Imperativ gehört nur den Befehlsätzen an. Da der Befehl aber in die Zukunft fällt, so nehmen die Befehlsätze öfters auch die futurische d. h. konjunktivische Form an. Dem Bereiche des Conjunktivs d. h. der ungewissen Zukunft gehört seiner Natur nach besonders der Wunschsatz an. Alle lateinischen Wunschsätze werden daher in den Conjunktiv gesetzt. Der Befehlsatz erscheint geteilt zwischen seinen eigenen Formen und den konjunktivischen Wunschformen z. B.: salus populi suprema lex esto! Ne hoc feceris! Der Befehl nähert sich in abgeschwächter Weise der Aufforderung. z. B.: rem mihi proponas! Er wird sogar zum Wunschsatz in der Form velim mihi ignoscas. Die drei übrigen Urteilsformen Behauptungssatz, Frage- und Ausrufsatz lieben vorzugsweise den Indikativ d. h. die Wirklichkeit. Aber auch diese Urteile können über die Grenze der Wirklichkeit hinüber ins Gebiet der ungewissen Zukunft hinübertreten; dann kleiden auch sie sich in die Form des Conjunktivs. Beispiele: Hoc confirmo = nur soviel

behaupte ich; dagegen hoc confirmaverim = nur soviel möchte ich behaupten. Die Behauptung der Wirklichkeit hat sich verwandelt in eine Bitte oder einen Wunsch, durch den man gleichsam die Erlaubnis zu der Behauptung bekommen möchte. Quid scribis? Was schreibst du? Man fragt so nach dem wirklichen Gegenstand. Quid scribam? Was soll ich schreiben? Der Gegenstand ist in eine ungewisse Zukunft gerückt. Quam nihil est totus homuncio? Wie ist das arme Menschenkind so ganz und gar nichts! Das ist Anerkennung eines wirklichen Zustandes. Quam stulte agam! Wie thöricht würde ich handeln! Nun ist die Handlung in die ungewisse Zukunft gerückt.

Es bleibt nur noch der dritte Teil übrig, nämlich die Verbindung mehrerer Satzurteile. Ein Satz kann verbunden werden a) mit einem unvollständigen b) mit einem vollständigen Satzurteil, welche dann zusammen ein Ganzes bilden. Die erste Verbindung mit einem unvollständigen Satzurteile macht den angefügten Satz zu einer Ergänzung des übergeordneten Satzes. Er vertritt nämlich ein im Hauptsatz fehlendes Glied. Diese Ergänzungssätze fungieren infolge dessen als Subjekts-, Attributs-, Objekts- und Adverbialsätze. Z. B. Es ist erwiesen, daß die Erde sich dreht (Subjekt). Die Brücke, welche unterhalb der Stadt über den Fluß führt (Attribut), ist vor drei Jahren vollendet worden. Ich weiß, daß ein Gott ist (Objekt). Sobald es Tag wurde (Adverbiale), brachen wir auf. Diese Ergänzungssätze sind natürlich nichts anderes als die in Abhängigkeit gekommenen Behauptungs- Frage-, Befehl-, Wunsch- und Ausrufsätze, wodurch sich ihre lateinische Construktion zumeist ableiten läßt. So werden die abhängigen Behauptungssätze zumeist in den acc. c. Inf. gesetzt, die abhängigen Befehl-, Wunsch-, Frage- und Ausrufsätze in den Conjunktiv. Nemo nescit, Persas ab Alexandro magno victos esse. Unabhängig: die Perser sind besiegt worden (Behauptung). Moneo te, ut furere desinas. Unabhängig: Höre auf zu rasen (Befehl). Timebant milites, ne ab auxiliis intercluderentur. Unabhängig: Möchten wir doch nicht von dem Ersatzheer abgeschnitten werden! (Wunsch). Caesar legatos interrogavit, quid a se peterent. Unabhängig: Was wollt ihr von mir? (Frage). Quam multum apud cives valuerit, recor-

datur. Unabhängig: Welch großen Einfluß habe ich gehabt! (Ausruf).

Das waren lauter Subjekts- und Objektssätze, welche als Ergänzung eines übergeordneten unvollständigen Satzurteils dienten. Es bleiben nun noch die Attribut- und Adverbialsätze zu betrachten übrig. Während die beiden ersten mit acc. c. Inf. oder ut, ne, quin, quominus und indirekter Frageform gebildet werden, erscheinen die Attributsätze in Form des Relativsatzes, die Adverbialsätze in Form des finalen, konsekutiven, kausalen und temporalen Nebensatzes. Fructus, quos terra gignit (Attribut), animantium causa generati sunt. Abduxerunt Cincinnatum, ut dictator esset (Adverbiale). Ita vixi, ut non frustra me vixisse existimem (Adverbiale). Fecisti mihi pergratum, quod me adiuvas (Adverbiale). Dum haec geruntur, (Adverbiale), Caesari nuntiatum est equites accedere. Durch diese Ergänzungssätze werden Eigenschaften, Mittel, Zweck, Art und Weise, sowie die Zeit angegeben.

Reichhaltiger und mannigfacher sind jene Verbindungen, in denen vollständige Satzurteile zu vollständigen Sätzen gefügt werden. Auf diese paßt der landläufige Ausdruck Nebensätze nicht mehr, denn sie lassen sich aus der Form des Nebensatzes herausnehmen und in die Form eines Hauptsatzes kleiden, indem sie eben so gut koordiniert als subordiniert neben einander stehen können. Beispiele: Die Richter waren über die Rede des Angeklagten so entrüstet, daß sie ihn verurteilten = die Richter entrüsteten sich sehr, daher verurteilten sie. Ich habe diese Worte über das Greisenalter dem Cato in den Mund gelegt, weil keine Persönlichkeit dazu geeigneter schien = denn es schien keine geeigneter. Dieser Fluß ist wasserreich, aber trotzdem ist er nicht schiffbar = dieser Fluß ist nicht schiffbar, obwohl er wasserreich ist. Ut Romani, ita Poeni laborabant (suborb.) = Sowohl die Römer als auch die Punier waren in Not (koord.). Ita laudant mortem, ut vitam fugere vetent (suborb.) = Sie loben zwar den Tod, aber sie verbieten, sich das Leben zu nehmen (koord.). Wir saßen gerade bei Tische, da traf die Nachricht ein (koord.) = als die Nachricht eintraf (suborb.). Wir trafen alle Vorkehrungen zur Abreise, dann erwarteten wir ruhig die Ankunft des Führers (koord.) = Nachdem wir alle Vorkehrungen

getroffen hatten (suburd.), erwarteten wir die Ankunft des Führers.

Über die Wahl dieser Satzverbindungen entscheidet im allgemeinen der Stil des Schriftstellers, indem es nur von der subjektiven Willkür und der Gewöhnung abhängt in mehr koordinierten oder subordinierten Sätzen zu sprechen. Die Coordination macht die Sprache, weil sie die Hauptsatzform vorzieht, kräftiger; die Subordination macht sie, weil sie mehr Nebensatzformen anwendet, schmiegsamer und gerundeter. Die lateinische Sprache bevorzugt die Subordination der Sätze d. h. sie baut viel lieber Perioden als die deutsche. Dazu ist das Latein durch seine mannigfaltige Partizipialkonstruktion besonders befähigt. Beispiele: Consul Gallis magno proelio superatis ad urbem iter intendit = der Consul schlug die Gallier in einer großen Schlacht und suchte die Hauptstadt zu erreichen. Caesar agmen Aeduorum conspicatus immisso equitatu iter eorum moratur = Cäsar erblickte den Heereszug der Äduer, da schickte er seine Reiterei vor und hielt sie auf.

Das ist in großen Zügen der Inhalt der lateinischen Grammatik. Welche Grundsätze des Unterrichts sind darauf anzuwenden?

Methodik. Die Lehrweise wird durch den Zweck der lateinischen Sprachlehre bestimmt. Wir wollen den Schüler nicht bloß in den formellen und logischen Aufbau der lateinischen Grammatik einführen, sondern ihn auch zur Lektüre befähigen. Durch das Erste soll eine gründliche Erkenntnis der Sprachgesetze überhaupt und durch den geübten Vergleich ein klares und tiefer begründetes Sprachbewußtsein auch in der Muttersprache entwickelt werden. Die Muttersprache nämlich, welche bis zum Lateinunterricht meist unbewußt gehandhabt wurde im Lesen, Schreiben und Sprechen, wird durch den fortwährenden Vergleich mit dem Latein sowohl in formeller als auch in logischer Beziehung eine bewußt angewendete Sprache. So dient das Latein in erster Linie der formalen Bildung.

Der Lateinunterricht will aber auch zur Lektüre der lateinischen Sprachdenkmäler befähigen. Um diese beiden Ziele zu erreichen, sind außer dem theoretischen Grammatikstudium besonders Übersetzungsübungen d. h. Anwendung der Regeln auf bestimmte Fälle vorzu-

nehmen. Dem Lateinunterricht dienen also **Grammatik** und **Übungsbuch**.

Was nun die **Grammatik** anlangt, so kann ihr erster Betrieb nur **gedächtnismäßig** vor sich gehen. Stamm und Endungen, Deklinations- und Conjugationssuffixe müssen **gemerkt** und durch **häufige** schriftliche und mündliche **Wiederholungen** befestigt werden. Die Regeln über die Kasusbildung und des Genus können nur **mechanisch** eingeprägt werden. Ebenso sind die Pronomina und Zahlwörter zu behandeln. Freilich hat der Lehrer dafür zu sorgen, daß diese Mechanik nicht trocken und abstoßend, sondern interessant und geistbildend wird. Er hat also besonders bei der **Apperzeption** dieser Formen ein **Interesse** in den Schülern für die aufzunehmende Sache zu erwecken. Sie müssen mit einem gewissen Vergnügen dem Lehrstoff entgegenkommen und durch seinen Besitz sich gehoben fühlen. Zum Zwecke einer solchen lebhaften Apperzeption biete man dem Schüler, wie ich oben schon andeutete, anfangs nur solche lateinische Wörter, welche mit der deutschen Sprache Ähnlichkeiten haben: forma, corona, porta, murus, ager, puer, metallum, mater, pater, piscis, pellis u. s. w. Die Fremdartigkeit der Sprache wird beseitigt, der Knabe fühlt sich hingezogen, weil er in dem fremden Idiom Anklänge an seine Muttersprache findet. Er entwickelt zugleich in sich das Bestreben, die lateinischen Wörter zunächst nach ihrer Bedeutung zu fragen, denn andere Wörter, die ihm vorgelegt werden, sind ihm auf den ersten Blick undurchsichtig und verhüllt. Sein Blick ruht fragend auf dem Lehrer,[1] welcher der Neugierde durch Angabe der Bedeutung zu Hilfe kommt. Aber selbst für diese nun ganz fremden Gebilde läßt sich oft ein Interesse erregen, indem man z. B. im **Laut** des Wortes oder in dem **Klang** einzelner Silben Ähnlichkeiten mit der Bedeutungssache auffindet. Wenn auch hierin keine Wissenschaft liegt, sondern vielmehr ein **Spiel** der Phantasie, so ist das Verfahren doch zulässig, weil man die Schüler fördert und ihre Lust zur Arbeit erhöht. In diesem Falle wird der Lehrer zum **ludi** magister. Der Lehrer darf also bei aqua an die Ache erinnern oder auch an die „qua qua" schreienden Frösche; bei

[1] Ich setze voraus, daß der lateinische Anfangsunterricht **ohne Buch** geschieht.

lacus an die Lache und das Loch, bei agricola an den Landmann, der auf dem Acker seine Rüben baut. Bei der Comparativendung ior kann an das deutsche er erinnert werden, dessen i (von ier = ior) in den Umlaut geraten ist z. B. groß größer aus großier und groißer. Überhaupt muß die spielende Phantasie des Lehrers über vieles Trockene hinweghelfen. Durch dieses ergötzliche Verfahren schafft der Lehrer in dem Schüler nicht bloß ein Vergnügen, sondern er ruft Apperzeptionspunkte hervor, an welche das neu zu Apperzipierende sich leicht und gerne anschließt. Diese Art des Lehrens ist ein Ausfluß des Charakters und kann unter keine Vorschriften gebracht werden. Das ist eine Gabe der Natur, welche unter dem Sonnenschein der Jugendliebe die buntesten Blüten treibt. Wer dies richtig anzufassen weiß, hat eine fröhliche, fleißige, geweckte Schülerschar, die ihren Stoff trefflich versteht und spielend beherrscht.

Eine ernsthaftere Seite des Lateinunterrichts ist der Vergleich zwischen der Muttersprache und dem Lateinischen. Sie vertieft den Unterricht, indem die Funktionen der lateinischen Formen besser aufgefaßt werden, und weckt das deutsche Sprachbewußtsein. Auf Anregung des Lehrers findet der Schüler von selbst die in die Augen springenden Unterschiede heraus. Er sieht, daß die lateinische Sprache kein K und W hat, daß sie dafür C und V gebraucht. Er bemerkt sofort, daß der Lateiner 6 Kasus hat, die deutsche Sprache nur 4; daß ferner die letztere zur Bildung von Vokativ und Ablativ besondere Wörter zu Hilfe nehmen muß, während im Latein die bloße Endung genügt. Er beobachtet, daß mensa drei Bedeutungen hat: Tisch, der Tisch, ein Tisch, und sagt infolge dessen, daß die deutsche Sprache in diesem Falle deutlicher sich ausdrückt als die lateinische, dadurch daß sie einen Artikel vor das Substantivum setzt. Es fällt ihm ferner auf, daß das lateinische Zeitwort seine Personen nur durch Endungen bezeichnet, während der deutsche die persönlichen Pronomina voransetzt. Er bemerkt, daß der Deutsche nur zwei Zeiten seines Verbums nämlich Präsens und Imperfekt bilden kann, daß er für alle übrigen die Hilfszeitwörter herbeiziehen muß. Das Latein dagegen bildet viel mehr Tempora mit seinem Verbum selbständig. Das prädikative Adjektiv ferner stimmt im Latein immer mit seinem Subjekt überein, das deutsche dagegen bleibt stets ohne Endung. In

diesem Falle ist die lateinische Sprache logisch deutlicher. Zur Belebung des Unterrichts ist der Wettstreit anzuregen. Um z. B. die Kasus einzuüben, muß der Reihe nach jeder Schüler der einen Sitzreihe ein deutsches Beispiel sagen, welches von dem korrespondierenden Schüler der anderen Sitzreihe lateinisch zu beantworten ist. So fragen die Schüler sich selber aus, dabei regt sich das Ehrgefühl, indem nämlich der nächste antworten muß, wenn der vorausgehende zögert. Die Rollen werden dann vertauscht. Oder es wird ein schriftliches Wettrennen veranstaltet in den Verbalformen. Zu diesem Zwecke hat der Lehrer z. B. zwanzig lateinische Verbalformen von wohlbekannten Zeitwörtern mit Nummern versehen auf ein Blatt geschrieben. Er diktiert nun: 1. Wir werden lieben, 2. getötet haben, 3. du wirst gelobt, 4. du würdest getadelt, 5. wir haben gesungen, 6. laßt uns beten, 7. sie haben gerufen u. s. w. Den Schülern wird jedesmal nur soviel Zeit gelassen als zum Niederschreiben der Form nötig ist, dann folgt gleich die nächste Nummer. Am Schlusse heißt es: Wer hat alle Formen geschrieben? Wer hat mehr wie zehn? Dann folgt die Durchnahme vielleicht mit vertauschten Heften. Ein anderesmal wird die lateinische Form gesprochen und die deutsche Bedeutung niedergeschrieben. Dadurch wird ein reger Wetteifer erzeugt und große Schlagfertigkeit erzielt. Dieses Verfahren läßt sich mit guter Wirkung auf die Syntax übertragen, wo der Wortvorrat und die Regeln bedeutend in Bewegung gesetzt werden. Hier kann man diesen Übungen die Bezeichnung „Extemporalien" geben. Eine Einsicht in die Menge der sogenannten unregelmäßigen Verba und verstandesmäßige Anhaltspunkte zum Beherrschen der Perfekt- und Supinstämme wird erreicht durch die Zurückführung aller Verba auf die Perfektendungen vi, ui, si und i wie es bei L a n d g r a f p. 57 übersichtlich dargethan ist.

Eine geistigere Thätigkeit erfordert die S y n t a x, deren erster Teil, die Kasuslehre, den voll entwickelten S a t z mit seinen fünf Gliedern zu behandeln hat. Ihr Ziel ist, ein Verständniß der l o g i s c h e n B e z i e h u n g e n unter den fünf Satzgliedern zu erzielen und die mannigfache Verwendbarkeit der einzelnen Kasus zu lehren. Den Schülern ist z. B. zu zeigen, daß die Hauptfunktion des Genetivs die a t t r i b u t i v e Bestimmung ist, daß er jedoch in einem

Falle auch als Objekt erscheint nämlich bei meminisse, oblivisci und admonere und daß er endlich die Causalität vertritt bei accusare, condemnare u. s. w.

Erst auf dieser Stufe halte ich es für möglich hie und da bei leichteren und besonders deutlichen Fällen an vorgelegten Beispielen induktiv die Bedeutung des Kasus zu finden. Um z. B. die logische Bedeutung des attributiven Genitivs zu bestimmen, diktiere man folgendes: Hominum facta, desiderium patris, domus regis, haec domus regis est, stella Jovis, iter unius diei, vir magni ingenii, hic puer est novem annorum, magna vis auri, Graecorum sapientissimus. Ich glaube, das wird eine interessante Arbeit werden, welche zugleich für die Lehre vom Genitiv wesentlich vorarbeitet. Durch diese Gedankenarbeit soll nämlich die Klasse eine Vorahnung von der mannigfachen Verwendbarkeit des Genitivs erhalten.

Ebenso könnte man auch die logischen Funktionen des Ablativs an Beispielen finden lassen: das Mittel und Werkzeug, die Ursache, die Art und Weise, den Maßstab und die Trennung.

Nunmehr steht die Kenntnis der Kasus nicht mehr wie früher als Endung im Gedächtnis, sondern vielmehr als Erklärung ungefähr so: Der Ablativ ist jener Kasus, welcher hauptsächlich die Causalitätsverhältnisse bezeichnet, er wird aber auch benützt zur Angabe des Maßstabes und der Trennung, ja sogar wie bei utor u. s. w. als Objekt. Bei der Übersetzung nun hat der Schüler den einzelnen Fall zu prüfen, ob eine attributive, kausale oder objektive Bestimmung vorliegt, und indem er das Einzelne unter das Allgemeine der Regel oder Definition subsumiert, übt er durch das Übersetzen eine formal-logische Thätigkeit aus. Da hiebei die deutsche Sprache den Ausgangspunkt und das Objekt der logischen Analyse bildet, so ist einleuchtend, wie förderlich diese grammatische Schulung auch für das deutsche Sprachbewußtsein sich gestalten muß.

Nach der Erkenntnis der logischen Beziehungen ist das Erkannte zu befestigen und zum unverlierbaren Besitz zu machen. Dies geschieht auch hier durch schriftliche und mündliche Wiederholungen. Vorgesagte Beispiele müssen sofort mündlich oder schriftlich nachübersetzt werden. Die Geschwindigkeit hat sich von Tag zu Tag zu

steigern z. B.: 1. die Furcht vor den Feinden, 2. die Liebe gegen die Eltern, 3. der dreißigjährige Krieg, 4. Cicero besaß große Beredsamkeit, 5. viel Geld, 6. Wer von den Sterblichen? 7. Wir beide, 8. der in der Kriegführung erfahrene Feldherr, 9. der schiffbare Fluß, 10. Vergesset Wohlthaten nicht! u. s. w.

Eine besondere Wichtigkeit erlangen die Präpositionen dadurch, daß es keine geringe geistige Thätigkeit verlangt, die wesentlichen und logischen Beziehungen in jedem Falle zu erkennen. Wir werden durch keine andere Thätigkeit so sehr auf die wahre und wesentliche Bedeutung der Präpositionen geführt, als durch den Zwang der Übersetzung. Es muß Ort und Zeit, Mittel und Zweck, Ursache und Wirkung, Art und Weise unterschieden werden. Besonders schwierig wird dies, wenn das Deutsche gleichlautende Präpositionen verwendet. Z. B.: Mit dem Vater spazieren gehen. Mit dem Stocke schlagen. Mit einem Stocke ausgehen. Mit Vergnügen habe ich gelesen. Mit dem Feinde sich schlagen. Oder: In dem Walde sein. In den Wald gehen. In einem Kahne sitzen. In einem Kahne über den Fluß setzen. In der Toga ausgehen. In drei Tagen zurückkehren. In der vergangenen Nacht brach Feuer aus. In einem Nu war es fort. In kurzen Worten erzählte ich den Hergang. Oder: Vor der Stadt lag der Feind. Vor dem Lager stellte Cäsar seine Legionen auf. Vor versammelter Mannschaft sprechen. Vor dem Feinde sich auszeichnen. Vor Schrecken konnte ich nicht sprechen. Vor drei Tagen habe ich geschrieben. Vor allem muß man darauf sehen.

Alle diese Aufgaben der Syntax zusammengenommen, repräsentieren ein schweres und umfangreiches Arbeitspensum der dritten Klasse, das sowohl zu seinem Verständnis als auch zu seiner geläufigen Einübung viele Zeit beanspruchen muß. Es ist deshalb sehr unzweckmäßig, diese Klasse (in Bayern) durch zu gut gemeinte Übungsbücher auch noch mit den Regeln der folgenden Klasse nebenbei zu belasten, nämlich mit den Construktionen von ut, ne, quin, quominus; mit indirekten Fragen, Consekutio temporum und Partezipialkonstruktionen. Dieses ὕστερον πρότερον belastet einen Teil unserer bayrischen Gymnasiasten und wird erst von einem selbständig denkenden Lehrer durch weise Einschränkung erträglich gemacht.

Der zweite Teil der Syntax hat die Arten der Sätze und des Urteils sowie die Verbindung ganzer Sätze untereinander zu behandeln. Es tritt hier der Einfluß des Zeitwortes in den Vordergrund. Das Zeitwort tritt regierend auf. Denn von ihm hängen nicht bloß die Kasus ab, sondern es bestimmt auch die Art des Satzes und wirkt auf den abhängigen Satz. Der Schüler hat zu untersuchen, in welcher Lage das Verbum selbst sich befindet und in welchem logischen Verhältnis es die Kasus beherrscht und den abhängigen Satz beeinflußt. Er hat Grundbedeutung, Tempus und Modalität einerseits, das Abhängigkeitsverhältnis andererseits zu beachten. Er hat Wirklichkeit und unbestimmte Zukunft zu unterscheiden, um Indikativ und Conjunktiv zu setzen. Er hat diese wesentliche Unterscheidung auf den Potentialis, Irrealis, Deliberativus, Exhortativus, Concessivus, Optativus und Prohibitivus anzuwenden. Es ist die geistige Anschauung des Römers in der Sprache mit der deutschen zu vergleichen.

Die Tempuslehre des einfachen Satzes macht dem Schüler keine Schwierigkeiten, da sie meist mit der Muttersprache zusammenfällt. Er merke nur, daß das erzählende Tempus des Deutschen das Imperfekt, des Lateiners dagegen das Perfekt ist; daß das lateinische Imperfekt die vergangene Handlung in ihrem Verlaufe, das Perfekt dagegen in ihrem Erfolge darstellt. Z. B. persuadebat er suchte oder wollte überreden, persuasit er wußte zu überreden. Veniebant sie kamen heran, venerunt sie trafen ein.

Die consecutio temporum dagegen verlangt, weil sie von der Gewohnheit des Deutschen stark abweicht, eine genauere Erörterung. Zur leichteren Erlernung gewöhne man den Schüler daran, sämmtliche Tempora in drei Zeitenkreise zu zerlegen. Der Anschaulichkeit wegen zeichne man drei geometrische Kreise an die Tafel und schreibe in jeden die treffenden Tempora. Der Kreis der Gegenwart umfaßt: Präsens und präsentisches Perfekt mit ihren Conjunktiven. Der Kreis der Vergangenheit enthält: Historisches Perfekt, Imperfekt und Plusquamperfekt mit ihren Conjunktiven.[1] Der Kreis der Zukunft umschließt: Futur und Futurexakt, welche

[1] Der Conjunktiv Perfekt ist aber schon für den Kreis der Gegenwart verwendet und kommt hier nicht in Betracht.

keine Conjunktivformen für sich haben und sie deshalb von den beiden vorausgehenden Kreisen entlehnen müssen.

Der Schüler merke nun, daß die Verba, welche ein Satzganzes bilden, einem und demselben Kreise angehören müssen, worin jedesmal eine Form für die Gleichzeitigkeit und eine für die Vorzeitigkeit zu verwenden ist. Das Überspringen aus einem Kreis in den andern ist sehr selten und unter ganz stark auffallenden, ich möchte sagen, gewaltsamen Verhältnissen der Fall.

Eine Hauptaufgabe der grammatischen Didaktik ist, abgesehen von der Übersichtlichkeit des Wissens und der Sicherheit der geläufigen Produktion, das Bestreben, die Mannigfaltigkeit der syntaktischen Erscheinungen unter möglichst wenige, einheitliche Gesichtspunkte zu bringen. Man sollte also sagen: Die Finalsätze müssen im Conjunktiv stehen nicht wegen des ut und ne, sondern weil sie in die Zukunft fallen. Das nämliche gilt für die Construktion der Verba der Furcht und die Deklarativsätze mit ut. Denn Conjunktiv und Futur sind identisch. Die Relativsätze, welche ein Attribut vertreten, also eigentliche Relativsätze sind, stehen im Indikativ, weil sie eine wirkliche Eigenschaft bezeichnen; dagegen stehen sie im Conjunktiv, wenn der Relativsatz nur ein scheinbarer ist, dadurch daß er einen Final-, Consekutiv-, Concessiv-, Causal- oder Temporalsatz vertritt. Die Temporalsätze, welche nichts als die Zeit bezeichnen sollen, stehen im Indikativ; wenn dagegen ein Grund, eine Absicht oder Folge zugleich mit enthalten ist, muß der Conjunktiv gesetzt werden.

Diese Vereinfachung der grammatischen Regeln ist besonders in den höheren Klassen anzustreben, um das Gedächtniß zu entlasten und dem Geiste große Gesichtspunkte zu geben, welche der Reife der Schüler angemessen sind. Mit dieser grammatischen Bildung ausgestattet kann der Schüler an die eigentliche Klassikerlektüre gehen; jedoch sollen die Sprachübungen, wie wir an einem anderen Orte forderten, nicht aufhören. Von den Übersetzungen handelt daher der nächste Abschnitt.

b) Griechische Grammatik.

Wegen der Ähnlichkeit dieser Sprache und des Sprachbetriebes mit dem Latein kann ich mich über die griechische Grammatik kurz

fassen, indem ich mich auf das Unterscheidende beschränke. Vor allem unterscheidet sich das Ziel des griechischen Unterrichtes von dem des lateinischen. Im Gegensatz zu diesem will der griechische Sprach-Unterricht nur Fertigkeit für die Lektüre erzielen. Zur Erlangung dieser Fertigkeit sind aber sowohl das grammatische Studium, als auch die Übersetzungsübungen ein notwendiges Mittel; denn es wird uns mit unserer Jugend nie gelingen, durch bloßes Lesen allmählich in den Besitz der Sprache zu kommen, wie es Schliemann gelang.

Das vorausgehende lateinische Sprachstudium hat dem Schüler soviel allgemeines Sprachbewußtsein gegeben, daß er mit Leichtigkeit die neuen Erscheinungen des Griechischen unter die bekannten Kategorien ordnet. Die größere Sprachreife und der beschränkte Zweck gestatten also einen rascheren Fortschritt. Die höhere Reife gebietet aber auch einen geistvolleren Betrieb. Es soll nämlich der Schüler nicht mehr in dem Maße mechanisch ins Gedächtnis aufnehmen, wie beim Anfangsunterricht des Lateinischen. Dieser rationellere Betrieb ist psychologisch von selbst geboten, weil zu den lateinischen Sprachkenntnissen die griechischen neu hinzutreten und mit diesen eine Ausgleichung suchen d. h. den Vergleich hervorrufen. Andererseits ist für die Formenlehre besonders der Verba die Ratio des Lautwandels ein unentbehrliches Erfordernis, um die Sicherheit in der Conjugation zu erreichen. Die Conjugationen müssen viel mehr als im Lateinischen unter Gesetze gestellt werden. Doch ist auch hierin Maß zu halten und nicht alles und jedes wissenschaftlich in seiner Entstehung vorzuführen. Man braucht nicht die Formen von *εἰμί* oder die Personalendungen des Verbums weiter zu analysieren. Wohl aber ist z. B. auf das charakteristische *σ* der Futur- und Aoristbildung hinzuweisen, welches bei den Verbis puris rein erscheint, bei den mutis mit dem Endkonsonanten des Stammes verschmilzt und bei den liquidis ausfällt, wo dann im Futur die Contraktion des Bindevokals *ε* mit der Endung *ω* und im Aorist die Ersatzdehnung am Stammvokal eintritt.

In der Syntax ist eine weitgehende Einschränkung möglich, indem man alle jene Regeln nur erwähnt, welche mit dem Lateinischen übereinstimmen. Doch zeigt sich gerade in der Syntax der griechischen

Sprache eine besondere sprachbildende Kraft, indem die reicheren Formen des Griechischen auch einer feineren Ausbildung des griechischen Sprachgeistes entsprechen. Dies ist vor allem gegeben in der Form des Optativ, welcher dem Lateinischen fehlt. Der Grieche kann also den Potentialis und den Wunsch auch formell unterscheiden vom Deliberativ und Exhortativ. Diese größere Deutlichkeit ist ein Vorzug der Sprache. Mit eben diesem Optativ hat der Grieche ein Mittel, in den Kondizionalsätzen eine Unterscheidung eintreten zu lassen, die im Lateinischen verwischt ist. Der Grieche unterscheidet nämlich Voraussetzungen, die nur als möglich gedacht und solche, die in die Zukunft gerückt sind. Der Lateiner kann die feine Unterscheidung von εἰ mit Indikativ, ἐάν mit Conjunktiv und εἰ mit Optativ nicht erreichen. Während im Latein jeder Folgesatz mit ut in den Conjunktiv gesetzt wird, unterscheidet der Grieche solche Folgen, welche wirklich eintreten und setzt sie in den Indikativ, und solche Folgen, welche nur möglich oder zukünftig sind oder gar nicht eintreten, und setzt diese in den Infinitiv. Ferner besitzt der Grieche eine Verbalform, die dem Lateiner mangelt, nämlich das Medium. Damit erreicht der Grieche die feine Gedankenschattierung, welche in die Handlung das Interesse der handelnden Person oder die Beziehung auf das Wohl und Wehe des handelnden Subjekts legt. Eine Feinheit der Rede, welche dem Lateinischen fehlt. Das Griechische ist auch reicher an Partizipien. Dieser Vorteil gewährt ihm eine größere Mannigfaltigkeit des Satzbaues. Er verleiht ferner der Sprache mehr aktiven Charakter, während der Lateiner sehr häufig gezwungen ist, zu seinen passiven Partizipialformen zu greifen. Und die aktiven Formen geben der Rede mehr Deutlichkeit. Z. B. qua re audita profectus est, dagegen τοῦτο ἀκούσας ἐπορεύθη. In der Partizipialform ἀκούσας ist die Person, welche gehört hat, bezeichnet, während diese Bezeichnung dem Lateinischen fehlt.

Ich habe nicht nötig, noch mehr Unterschiede beider Sprachen zu suchen; das Angeführte genügt, um zu zeigen, wie sprachbildend das Griechische für sich und im Vergleich zum Lateinischen sein kann. Ich könnte noch auf die Unterscheidung der Kasus und besonders auf die Conjunktionen, Präpositionen und Partikeln eingehen, wo eine Menge feiner Unterscheidungen die höhere Cultur des griechischen

Sprachgeistes bekunden würden. Dies wäre aber die Aufgabe einer speziellen Didaktik, die ich hier nicht beabsichtige. J. Rothfuchs zitiert in seinen „Beiträgen zur Methodik des altsprachlichen Unterrichts" p. 5 ein Wort aus der 20. Direktorenkonferenz von Westfalen: „Es ist unvollkommene grammatische Schulung, wenn dem lateinischen Sprachverständnis nicht das griechische nachfolgt. Beide Sprachen repräsentieren erst das ganze klassische Sprachvermögen."

c) Französische Grammatik.

Über das Französische kann ich als Nichtfachmann nur ganz allgemein sprechen. Das Ziel dieses Unterrichtes ist noch strenger als im Griechischen der praktische Gesichtspunkt der Lektüre. Die sprachbildende Bedeutung tritt hier noch mehr zurück, weil besonders das Latein und ergänzend und vervollkommnend auch das Griechische diesem formalen Zwecke dient. Das Französische kann an den humanistischen Gymnasien nicht logische Sprachbildung anstreben, obwohl es als hochentwickelte Kultursprache dazu geeignet wäre.[1] Diese Aufgabe kann es an Realschulen und Realgymnasien erfüllen. Für uns hat nur die praktische Seite des Französischen einen Wert. Der Unterricht soll nämlich den Schüler einerseits befähigen, französische Schriften zu lesen und zu verstehen, andererseits ihn zum Schreiben und Sprechen des Französischen zu führen. Da die Schüler erst in der 6. Klasse diese Sprache beginnen, wo sie schon ein entwickeltes Sprachbewußtsein haben, kann der Unterricht sehr bald über die formalen Schwierigkeiten hinüber zur Lektüre gelangen. Zudem werden die Formen der Sprache vielfach durch die Zurückführung auf ihre lateinische Wurzel ein tieferes Verständnis finden und deshalb treuer im Gedächtnis haften.

[1] P. Güßfeldt, Die Erziehung der deutschen Jugend 1890 p. 98: „Die Vorzüge derselben liegen in erster Linie in der Grammatik, welche einem Gesetzbuch von der Durchsichtigkeit eines code Napoléon gleicht. Ihre Regeln sind streng und klar; man wagt nicht, sie zu übertreten, aber man empfindet Freude, sie zu befolgen. Dieser Zug geht durch die ganze französische Literatur, und keine Revolution hat daran etwas zu ändern vermocht." Und p. 99: „Eine solche Sprache so zu beherrschen, daß man sich fließend in ihr auszudrücken vermag, ohne ihre Grammatik noch den Sinn ihrer Worte zu verletzen, das ist ein schönes Ziel für den Intellekt und den Geschmack."

Ein besonderes Interesse kann sich dieser Unterricht dadurch an unseren Schulen schaffen, daß er zum Sprechen und Schreiben des Französischen anleitet. Um dieses praktische Ziel zu erreichen, ist es nach meiner Ansicht notwendig, nach der Durchnahme der Formenlehre den Unterricht nur französisch sprechend zu erteilen. Denn ein Gemisch von Deutsch und Französisch wird immer zur Folge haben, daß die Schüler auf die bequeme Seite neigen, zum Deutschsprechen, und sich nicht aufraffen, französisch zu denken und zu antworten. In dieser Beziehung ist bis jetzt zu wenig geschehen.

d) Deutsche Grammatik.

In unseren Schulen hatte bisher die deutsche Grammatik eine unsichere Stellung. Die einen wollen sie ganz, die anderen teilweise ausgewiesen haben. So findet die deutsche Sprachlehre in ihrem eigenen Vaterlande kein sicheres Heim, während die fremden sich breit machen. Sagt doch der größte Kenner der deutschen Grammatik, Jakob Grimm, in der Vorrede zu seiner großen deutschen Grammatik (Göttingen 1819) folgendes: „Den geheimen Schaden, den dieser Unterricht, wie alles Überflüssige nach sich zieht, wird eine genauere Prüfung bald gewahr. Ich behaupte nichts anderes, als daß dadurch gerade die freie Entfaltung des Sprachvermögens in den Kindern gestört, und eine herrliche Anstalt der Natur, welche uns die Rede mit der Muttermilch eingibt und sie in dem Befang des elterlichen Hauses zu Macht kommen lassen will, verkannt werde.“ Und weiter unten fährt er fort: „Die Bildsamkeit und Verfeinerung der Sprache findet sich überhaupt mit dem Geistesfortschritt von selbst ein und bleibt gewiß nicht aus. Jeder Deutsche, der sein Deutsch schlecht und recht weiß d. h. ungelehrt, darf kühnlich alle Sprachmeisterregeln fahren lassen.“ Und doch hat derselbe Mann, der eben die Sprachregeln aus der Schule und der Familie hinausverwies, eine mehrbändige deutsche Grammatik herausgegeben, die seinen Ruhm begründete. Dies ist aber eine Grammatik im anderen Sinne; denn sie will nicht fertige Sprachregeln mitteilen, um der Jugend das richtige Sprechen zu lehren, sie will vielmehr die Erkenntnis von der historischen Entwicklung der deutschen Sprache vermitteln, damit die

gegenwärtige Rede sich bewußt werde, daß sie eine Fortentwicklung früherer Zeiten vom Gothischen bis zum Neuhochdeutschen ist.

Eine historische Betrachtung der deutschen Grammatik ist aber mit unseren Schülern nicht möglich. Es bliebe also nichts anderes übrig, als die deutsche Grammatik wegzulassen. Und doch ist nach meiner Ansicht ein deutscher Sprachunterricht nötig, damit nicht die Entwicklung der Sprache dem Zufall überlassen bleibe und eventuell verwildere oder verkümmere. Die Pflege der deutschen Sprache muß vielmehr eine Hauptaufgabe unserer Gymnasien sein, ja sogar als eine nationale Pflicht angesehen werden. Denn mit der Kenntnis der Sprachgebilde und des Sprachgeistes, mit der reichen und vollen Blüte der Sprache wächst das Nationalbewußtsein, stärkt sich die Individualität des Volkes. Es ist ferner notwendig, daß der Gymnasiast die Gesetze seiner Muttersprache kennen lerne, damit er sie nicht unbewußt anwende, was der gelehrten Bildung des Gymnasiums widersprechen würde.[1]

Diese Kenntnisse der deutschen Sprachformen und Regeln eignet sich der Schüler ohne deutsche Grammatik zum großen Teil auf vergleichendem Wege an durch die Erlernung des Lateinischen, Griechischen und Französischen, die er nur im Vergleich und im Gegensatz zum Deutschen erlernen kann. So lernt man durch die fremde Sprache seine eigene gründlicher kennen. Und diese Auffassung hatte Goethe, als er einmal sagte: „Wer keine fremde Sprache versteht, versteht seine eigene nicht." Denn wer bloß an deutschem Sprachmaterial sein Sprachbewußtsein bilden will, hat einen schwierigeren Standpunkt, weil der überwiegende Inhalt zu sehr die Form verdunkelt, Form und Bedeutung werden nicht leicht von einander getrennt.[2] Durch

---

[1] O. Willmann, Didaktik als Bildungslehre II, p. 94: „Dem Ungebildeten ist die Sprache ein unbewußter Besitz, indem Gegenstand und dessen Bezeichnung in eins zusammenfallen. Die Umbildung des Sprachbewußtseins geschieht durch die Grammatik."

[2] Ebenderselbe II, p. 95: „Die Muttersprache wird nie so gegenständlich wie eine fremde, weil das Objekt zu eng mit dem Subjekt verwachsen ist. Der grammatische Unterricht in der Muttersprache ist einer in Bewegung begriffenen Maschine vergleichbar: Man sieht die Funktionen der Teile, aber diese wollen nicht stand halten; man versteht das Ganze, und darum ist der Antrieb zum Eindringen in das Einzelne geringer."

die sprachvergleichende Art des Erkennens gewinnt dagegen der Schüler nach meiner Überzeugung ein logisches Sprachbewußtsein d. h. er erfaßt die verstandesmäßigen Funktionen der Sprachformen und Regeln. Doch ist diese Kenntnis nur eine einseitige, nach den Kategorien des Verstandes gebildete. Er findet, da sein Hauptaugenmerk dem fremden Idiom zugewandt bleiben muß, keine Zeit, in den ganzen Geist der Sprache, in seine Schönheiten, in die Schöpfungen der Phantasie und des Gemütes einzudringen. Es ist demnach unbedingt nötig, diese einseitige und mangelhafte Sprachauffassung zu ergänzen, zu dem Verstande noch Phantasie, Gemüt und Wille hinzuzufügen. Dazu ist ein besonderer deutscher Unterricht nötig. Diese Notwendigkeit hat die neueste Zeit erkannt und ein besonderes Gewicht auf den deutschen Sprachunterricht gelegt. Dieser Unterricht soll also nach unserer Forderung seelisch belebend auf die schon vorhandenen starren Formen wirken. Das ist eine große und schwierige Aufgabe für den Lehrer des Deutschen. Diese Aufgabe finde ich schön dargestellt und in anschaulichen Beispielen vorgeführt in dem „Deutschen Sprachunterricht" von Rudolf Hildebrand (Leipzig, Klinkhardt 1890). Er sagt p. 3: „Die leidige Unlust zu den deutschen Stunden fließt zum guten Teil aus Einseitigkeit der bloß formellen Verstandesarbeit, und das empfinden Schüler wie Lehrer gerade hier am schärfsten als innere Leere. Bei jedem anderen Unterrichtsgegenstande begleitet den Schüler das anfrischende Gefühl, daß er sich etwas Neues erwirbt." Und weiter unten sagt er: „Den Stoff, um den es sich im deutschen Unterricht handelt, bringt jeder nach seinem Gefühl bereits voll und fertig mit, es ist sogar der eigenste Besitz eines jeden." Der Verfasser stellt deshalb p. 6 folgende wichtige Grundsätze auf: 1. der deutsche Sprachunterricht sollte mit der Sprache zugleich den Inhalt der Sprache, ihren Lebensgehalt voll und frisch und warm erfassen. 2. Der Lehrer des Deutschen sollte nichts lehren, was die Schüler aus sich finden können, sondern alles das sie unter seiner Leitung finden lassen.

Wie soll das nun zu stande gebracht werden? Entsprechend den eben angeführten zwei Forderungen auch mit zwei Methoden. Nachdem durch den fremden Sprachunterricht das Sprachbewußtsein bedeutend entwickelt wird, kann man von dem schematischen Unterricht

im Deutschen absehen. Es können dann die eben zitierten Grundsätze Hildebrands zuerst beim Lesebuch Anwendung finden, wo die Sprachform einen lebendigeren Inhalt bietet. Eine zweite Art jedoch, die dem Gymnasium mehr zusagt, weil sie gründlicher ist, bildet der von ihm warm empfohlene heuristische Sprachunterricht, welcher mit den Schülern aus ihrem Sprachvorrate und Sprachgefühl die Formen und Gesetze der Muttersprache verstehen und erklären läßt, so daß sich daraus ein grammatisches System entwickelt.[1] Dies wird ein Haus, das die Schüler aus bekanntem Baumaterial und eigener Kraft errichtet haben. Dieser ihr eigener Besitz macht ihnen Freude, gibt Einsicht und Kraft, bringt Geist und Leben hervor.

Also einen solchen lebendigen Grammatikunterricht verlangt die Natur unserer Schüler. Die gesprochene Sprache des Lehrers und der Schüler sei das lebendige Objekt dieses analytischen Lernverfahrens. Man gehe aus von dem Inhalte eines an die Tafel geschriebenen Satzes. Solches analytisches Sprachmaterial könnte auch in einem mit Sorgfalt und pädagogischem Verständnis gearbeiteten Übungsbuch der deutschen Sprache zusammengestellt sein. Man erwecke das Interesse für die Sprachformen und Laute, weil diese die adäquate Schale für den Kern, den Körper für den Geist bilden. Dieser seelische Zusammenhang zwischen Inhalt und Form der Sprache muß im Bewußtsein des Lehrers zur klaren Anschauung geworden sein, wenn er einen solchen Unterricht erfolgreich geben will.

Was also bei den toten und fremden Sprachen nicht möglich ist, geschieht im deutschen Unterricht mit dem besten Erfolge, nämlich die Zugrundlegung eines Satzes d. h. eines interessanten Gedankens, der die Schüler in eine sie interessierende Welt der eigenen Erfahrung

---

[1] R. Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterricht p. 17 Anmerkung: „Der Reiz und die hohe Lust, diesen Weg zu gehen, auf dem man das System der Dinge selber findet, statt es fertig in den Geist gesteckt zu bekommen, kann auch den Schülern schon vom Lehrer eröffnet werden wie eine reizvolle Aussicht ohne Ende, gerade im deutschen Unterricht, selbst in den äußerlichen Dingen, wie Orthographie und Interpunktion — ja der Lehrer müßte das thun nach meiner Meinung, es ist die höchste Aufgabe, die es für ihn gibt, und richtet die jugendlichen Geister auf für die Leistung der höchsten Aufgabe, die ihnen überhaupt in der Welt gestellt werden kann, was wohl im Zusammenhange von selbst deutlich ist und keiner Ausführung bedarf.“

hineinversetzt, wo sie die thatsächlichen Verhältnisse durchschauen und nun auch noch der sprachlichen Form sich bewußt werden sollen. Den psychologischen Vorgang dieses Lernens bezeichnet Hildebrand vortrefflich, wenn er p. 7 sagt: „Der Wortklang vermählt sich in dem Schüler mit der Vorstellung des Dinges. Inhalt und Form haben sich gefunden, und das wird zugleich ein Augenblick reinster geistiger Freude, geistigen Genusses, weil es zugleich ein eigenes Nachschaffen des schon Vorhandenen ist, ein kleiner Schöpfungsakt in uns."[1] Beispiele: „Der Vater erzählte den Unfall, der ihm begegnet war." Wie werden die beiden Wörtchen „der" ausgesprochen? Hört einmal! Ich will den Satz vorsprechen. Viele haben jetzt gehört, daß das erste kurz und fast tonlos, das zweite dagegen lang und mit Betonung gesprochen wurde. Das müssen also auch zwei verschiedene Wörter sein. Das kurz gesprochene Wort ist der bestimmte Artikel, das lang gesprochene ist das relative Pronomen. — Warum sagt man: der Mann, die Frau und das Kind? der Sohn die Tochter, das Söhnchen und das Mädchen? Warum wird' ein lebendes Wesen als Neutrum behandelt? Um anzudeuten, daß dasselbe noch nicht zu einem völlig anerkannten Maskulinum oder Femininum herangewachsen ist. Wann sagt man: „Keiner von uns, keine von uns und keines von uns? Das erste gilt von lauter Maskulinen, das zweite von lauter Femininen, das dritte von gemischten Personen, so daß man weder die Feminin- noch die Maskulinform wählen kann, sondern gezwungen ist, keine von beiden zu nehmen, nämlich das Neutrum. — Wie verhalten sich folgende Verba zu einander: schwamm und schwemmte, trank und tränkte, sank und versenkte, sprang und sprengte, drang und drängte? Sie sind nicht bloß in der Form, sondern auch im Inhalte verschieden. Die schwache

---

[1] R. Hildebrand, p. 7, Anmerkung: „Unser ganzer Sprachbesitz, ja unser ganzer geistiger Besitz d. h. was wirklich diesen Namen verdient, nicht bloß ungefähr angeflogen ist, besteht und entsteht eigentlich aus solchen kleinen Schöpfungsakten. Das wäre für die Pädagogen das wichtigste Kapitel aus der Psychologie, in die sie einzuweihen sind — nur nicht bloß in den akademischen abstrakten Modewörtern, in denen man anfangs oder lange gern das Geheimnis der höheren Bildung sucht, die aber leicht mehr verhüllen als wirklich sagen für den, der nicht jeden Augenblick durch sie hindurch zur Sache vordringen kann mit frischer Vorstellung."

Verbalform bezeichnet das Causativum, die starke Form das Consekutivum.

Zu diesem Lehrbetrieb ist es erforderlich, daß der Lehrer einen tieferen Einblick in den Geist der Muttersprache gethan hat, um aus den frei und zweckmäßig gewählten Beispielen die Sprachgesetze und Vorstellungsarten des Deutschen finden zu lassen. Eine Erleichterung würde eine Sammlung solcher Beispiele bieten, die in einem deutschen Übungsbuche zweckmäßig nach grammatischen Gesichtspunkten geordnet wären.

Die andere Methode nun, an den deutschen Lesestücken die Grammatik kennen zu lernen und einzuüben, kann unseren Anforderungen einer gründlichen, zusammenhängenden Kenntnis der Muttersprache unmöglich genügen, weil die Lektüre vor allem den Zweck hat, Verstand, Gemüt und Wille der Jugend mit Inhalt zu erfüllen, eine Aufgabe, welche nur einen gelegentlichen Seitenblick auf die Grammatik thun läßt, wenn eben die Form besonders charakteristisch für den Inhalt ist. Die Schüler würden so die Grammatik nur sehr zersplittert kennen lernen und die Lektüre würde durch zu starke grammatische Behandlung mißbraucht, indem sie ihrem Hauptzwecke entzogen würde.[1]

Aber nicht bloß die Formenlehre, einzelne Worte und die Beziehungen der Redeteile zu einander, sollen auf heuristischem Wege, im lebendigen Sprachverkehr zwischen Lehrer und Schüler verarbeitet und gefunden werden, sondern auch der logische und ästhetische Ausdruck der Gedanken, die Stilistik, soll aus der gesprochenen und geschriebenen Sprache des Volkes gewonnen werden, wie Hildebrand und Lyon mit allem Nachdruck hervorheben. Diese stilistische Bildung kann aber nicht vereinzelt und zufällig, nur als Nebenergebnis der Lektüre und des übrigen Unterrichts erreicht werden, sondern durch eine auf systematischen Übungen beruhende Methode. Lyon sagt

[1] Ganz ungenügend finde ich einen Vorschlag P. Güßfeldts, Erziehung der deutschen Jugend, p. 132: „Eine systematische Lehre der deutschen Grammatik erscheint mir überflüssig. Diese soll vielmehr an den Fehlern gelehrt werden, welche die Schüler in ihren Aufsätzen begehen, und auch an den Fehlern, welche sich in gedruckten Büchern finden."

deshalb zur Rechtfertigung seiner Stilistik:[1] „Wenn der Schüler die stilistischen Regeln nur bei der Lektüre oder bei der Rückgabe der Aufsätze, also vereinzelt und zerstreut, gleichsam nur nebenbei kennen lernt, so vergißt er dieselben nur allzuleicht und verfällt fast regelmäßig wieder in dieselben Fehler; der Lehrer kämpft vergeblich dagegen an. Durch Einsicht in den wissenschaftlichen Zusammenhang der stilistischen Regeln dagegen wird jede einzelne Regel in dem Bewußtsein des Schülers weit mehr befestigt werden, als wenn sie vereinzelt, bloß gedächtnismäßig ergriffen worden ist."

Auch in der stilistischen Ausbildung gilt das Wort Goethes: „Was du ererbt von deinen Vätern hast, erwirb es, um es zu besitzen!" Wir erhalten die Muttersprache als ein ererbtes Gut auf dem Wege der Tradition. Dieses Gut ist niedergelegt in der Sprache des Volkes und in der Literatur. Beides ist uns leicht zugänglich, wir schöpfen aus beiden Quellen und bereichern unsern Sprachschatz und stärken unsere Fähigkeit im Sprechen und Schreiben. Dieser Gewinn bleibt zunächst ein unbewußter Besitz. Soll aber dieser Besitz zur Bildung und zur bewußten Herrschaft über die Sprache werden, so müssen wir dieses Erbgut uns durch Studium erwerben, indem wir auf sein Wesen, seine Bedeutung und sein Entstehen uns besinnen. Dann wird die Sprache nicht als abgeschliffene Scheidemünze verausgabt, an der man keine Schrift und keine Ziffer mehr erkennt; wir erkennen vielmehr das Schaffen des Sprachgeistes und den Sinn der ursprünglichen Redensart. Hildebrand sagt:[2] „Von der Klarheit, mit der einer diese vorgedachten Gedanken und vorgeschauten Bilder handhabt, hängt die Klarheit seines eigenen Denkens ab, nicht bloß von der Schärfe, mit der einer die formale Logik handhabt, wie man früher meinte." Und p. 97: „Die eigentliche Gewalt und Wirkung großer Dichter und Schriftsteller beruht zum Teil eben auf dieser Kunst, worauf sie ihr eigener frischer und schöpferischer Sinn selbständig führt, gewiß schon meistenteils in der Jugend, daß sie auch die gewöhnlichen Worte wieder mit ihrem vollen Inhalt erfüllen, sie gleichsam beim Worte nehmen." Zur Andeutung der Methodik nehme ich aus ebendemselben Buch ein Beispiel heraus (p. 103): „Die

[1] Handbuch der deutschen Sprache, Zweiter Theil, Vorwort.
[2] Vom deutschen Sprachunterricht p. 96.

Arbeit ging nur langsam vorwärts." Die Arbeit ging? ging vorwärts? Hat sie denn Beine? Die Schüler lachen. Der Lehrer schreitet selbst durch die Klasse. Die Arbeit geht gut — sie steht auf einmal stille — sie liegt darnieder -- sie geht wieder vorwärts — sie kommt mit raschen Schritten vorwärts — kommt in raschen Gang — sie ist am Ziele. Der Lehrer wird dadurch nicht zum Schauspieler, er hat den Kindern die abstrakte Nebelschicht durchrissen, und sie blicken hocherfreut ins bewegte Leben hinaus und zugleich tief hinein in die geheime Werkstätte des Sprachgeistes.

2. Übersetzungen in die fremde Sprache.

Eine Beschränkung dieser Betrachtung auf das Latein erachte ich deshalb für ausreichend, als diese Übersetzungen am humanistischen Gymnasium die wichtigsten sind, und die anderen Übungen des Griechischen und Französischen die gleichen psychologischen Abstufungen zeigen. Die Übersetzungen in die fremden Sprachen dienen nämlich einerseits der Befestigung und Einübung des grammatischen Wissens, und das ist ihre mechanische Bedeutung, andererseits befördern sie die formale Sprachbildung, und das ist ihre höhere Bedeutung in der Erzielung einer allgemeinen höheren Bildung.

Solange die Übersetzungsübungen der Befestigung und Einübung der Formenlehre und Syntax dienen, ist das Gedächtnis vorherrschend. Es muß vor allem mechanisch aus dem Gedächtnisvorrat jenes lateinische Wort hervorgesucht werden, welches dem deutschen Wort entspricht. Es wird dabei noch keine Betrachtung des Inhaltes vorgenommen, sondern es entscheidet nur die Assoziation der Laute. Die vorgelegten Übungen können noch nicht verlangen, Unterscheidungen des Inhaltes vorzunehmen, weil die Aufmerksamkeit noch ganz von der fremdsprachlichen Form in Anspruch genommen wird. Der Schüler hat nämlich vielerlei Sprachliches neben einander sich klar zu machen: Er hat vor allem den fremden Laut des Wortes in dem Gedächtnis aufzusuchen, ferner die Kasus der Hauptwörter und ihr Geschlecht zu bestimmen, sodann die dazu gehörige Deklination und die treffende Endung aufzufinden, ferner die Geschlechts- und Kasusendung für die Adjektiva anzugeben, zwischen Adjektiv und Ad-

verb zu unterscheiden, das Tempus und die Personalendung des Verbums zu fixieren. Dahinein mischen sich noch die Formen der Pronomina, Zahlwörter, Komparative und Superlative, Präpositionen und Conjunktionen. Dies alles im Gedächtnis zurecht zu legen, erfordert keine geringe Behendigkeit und Kraft der Assoziation. Bei dieser Gedächtnisarbeit des jungen Anfängers ist eine Rücksichtnahme auf den Inhalt der Worte und Sätze unmöglich, wenn man nicht die grammatische Assoziationsthätigkeit in Verwirrung bringen will. Es hat also der Inhalt der Übungssätze für den Anfänger, wenn man lediglich den Zweck der Übung im Auge behält, keine wesentliche Bedeutung. Es schädigt den grammatischen Zweck gar nicht im mindesten, wenn der kleine Lateiner übersetzt: „In einem gesunden Herzen sind keine Knochen.“ Oder: „Die Erde ist aus lauter Ziegelsteinen erbaut.“ Die Erfahrung lehrt, daß eine Aufmerksamkeit auf den Inhalt nicht möglich ist, so lange die intensive Anspannung des Gedächtnisses in formaler Beziehung geschehen muß. Jedoch erfordert es die Würde der Unterrichtsanstalt und das Bildungsziel der Schule, daß man trotzdem diese Übungen an einem wahren und vernünftigen Inhalte vornimmt. Denn oft wiederholte Sätze und Gedanken bringen allmählich ins Bewußtsein und werden vorläufig ein unbewußter Besitz der Seele.

Von der Mannigfaltigkeit der Assoziationen können wir uns ein Bild machen, wenn wir einen zehnjährigen Knaben folgenden Satz ins Latein übersetzen lassen: „Die zügellose Schar der Feinde wird die üppigen Saaten unserer Äcker mit ungeheuerer Ausgelassenheit verwüsten.“ Schar heißt turba, ist Nom. sing. gen. fem. Zügellos effrenatus, ist Adjektiv, stimmt mit Schar überein, erhält also die Form fürs Femininum und steht ebenfalls im Nom. sing. = turba effrenata. Der Feinde, hostis der Feind hat im gen. plur. ium. Die Saaten, seges die Saat gen. segetis, ist gen. fem. steht im acc. plur.; üppig heißt laetus, stimmt mit seges überein, muß also auch acc. plur. sein und die Form fürs Femininum annehmen = segetes laetas. Acker heißt ager, der Äcker ist der gen. plur., unser heißt noster und muß mit Äcker übereinstimmen, muß also ebenfalls im gen. plur., gen. mascul. stehen; noster wird nachgestellt = agrorum nostrorum. Aus-

gelassenheit heißt libido libidinis, ist gen. fem., steht im abl. sing. Ungeheuer heißt ingens ingentis, ist einer Endung, muß mit libido übereinstimmen und deshalb in den abl. sing. gesetzt werden, die Endung heißt aber i. = libidine ingenti. Wird verwüsten, verwüsten heißt pervastare, ist Fut. act. 3. Pers. sing. Der ganze Satz lautet: Turba effrenata hostium segetes laetas agrorum nostrorum libidine ingenti pervastabit.

Vorherrschend ist, wie man sieht, die Gedächtnisthätigkeit. Es muß vorerst jedesmal aus dem Bewußtseinsvorrat das lateinische Wort hervorgeholt werden. Das Wort muß rasch erscheinen. Nun fällt die Aufmerksamkeit auf seine Endung, um das Geschlecht und die Deklination zu bestimmen. Die Endung oder der Laut erinnert zugleich an eine besondere Deklinations- oder Genusregel, es erscheinen die Reihen der Kasusendungen, von denen eine auszuwählen ist. Zu dieser Gedächtnisarbeit gesellt sich noch eine andere Thätigkeit, welche mehr verständiger Natur ist. Diese besteht darin, das Subjekt des Satzes, das Objekt, das Adverbiale und das Prädikat zu bestimmen oder mit anderen Worten: die Kasus der Wörter, ihre logische Zusammengehörigkeit, die Zeit und die Person des Prädikats und seine Beziehung zum Subjekt festzustellen. Das Gedächtnis bearbeitet also die formale Seite der Sprache, der Verstand die logische Seite derselben. Diese beiden Thätigkeiten sind schon beim Anfangs-Unterricht zu unterscheiden und neben einander zu üben. Denn wenn der kleine Anfänger alle diese Thätigkeiten des assoziativen Gedächtnisses und des überlegenden Verstandes nicht wirklich ausführt und durch oft wiederholte Ausführung bis zur Fertigkeit übt, so schwebt er in der Luft, er greift fehl, er hat keinen Halt unter den Füßen. Das Übersetzen wird ihm für seine ganze Gymnasialzeit eine Qual sein, weil ihm das psychische Verfahren beim Übersetzen nicht geläufig geworden ist und diese Qual wird sich steigern, je komplizierter dies Verfahren mit jeder Klasse sich gestaltet. Ist dagegen das Übersetzungsverfahren sowohl nach seiner gedächtnismäßigen als auch nach seiner verstandesmäßigen Richtung mit Klarheit und Festigkeit jedem eingeprägt worden, dann wird ihm das Übersetzen eine der leichtesten und sichersten Thätigkeiten der Schule. Denn der menschliche Geist befolgt glücklicherweise auch das mechanische Gesetz der möglichsten

Kraftersparnis, indem die öfters in gleicher Weise ablaufenden psychischen Prozesse nach und nach ohne Kraftaufwand der Apperzeption von selbst fast unbewußt und doch mit Sicherheit sich abwickeln. Die Gewohnheit wirkt also kraftersparend und Gewohnheit entsteht durch gleichmäßige Übung. Dieses unbewußte und doch mit Sicherheit reproduzierte Wissen bildet keine Belastung für unseren Geist, im Gegenteil wir fühlen ein Behagen, dieses Wissen so mühelos zu reproduzieren.

Für die Schulpraxis ist dies ein wichtiger Fingerzeig der Natur. Es sind vor allem die gedächtnismäßigen und die verstandesmäßigen Übersetzungsthätigkeiten bis zur Gewohnheit und mühelosen Fertigkeit einzuüben. Bevor nicht das Vorausgehende in dieser Weise festgemacht ist, darf das Neue nicht hervortreten, sonst würde des Ganze in Unordnung geraten. Die Erfahrung hat mir hiefür den Beweis geliefert. Meine Schüler waren großenteils in der 1. und 2. Deklination bewandert, die Leistungen waren gut, es wurde kaum mehr ein Fehler gehört. Nun kam die 3. Deklination als neues Wissen hinzu. Da merkte ich eine große Verwüstung des früheren Wissens. Nun wurden viele und grobe Verstöße gegen die 1. und 2. Deklination gemacht, was früher nicht vorkam. Mit einem Wort, das Neue kam zu bald, das Frühere war nicht fest genug begründet. Der Schüler kann eben nicht zwei Herren dienen. Denn das Neue nimmt seine Aufmerksamkeit in Anspruch, das Frühere glaubt er, und da hat er ein gutes Recht dazu, nebenher ohne besondere Mühe zu treffen. Und darin sollte er sich nicht täuschen, er sollte sich darauf verlassen können, daß das Frühere mit mechanischer Sicherheit von selbst sich abwickelt infolge eines kleinen Anstoßes der Assoziation.[1] So sollte für die Schüler der 3. Klasse folgender Satz nur drei Punkte bieten, wo die Aufmerksamkeit besonders in Anspruch zu nehmen ist: „Varro, einer von den beiden Consuln, welche bei Cannä den Oberbefehl über das Herr hatten, besaß wenig Behutsamkeit.“ Einer von den beiden Consuln = alter consulum. Oberbefehl über das Herr = imperium copiarum. Besaß = inerat. Alle übrigen Formen und Regeln sollten ohne Mühe, un-

[1] Vgl. R. Avenarius, Philosophie als Denken der Welt gemäß dem Prinzip des kleinsten Kraftmaßes p. 7.

bewußt getroffen werden. Für einen Schüler der 5. Klasse sollte folgender Satz nur vier Punkte haben, welche sein besonderes Nachdenken herausfordern: „Wer in der Überzeugung, daß jeder seines Glückes Schmied ist, sein Glück in nichts sucht als in seiner eigenen Tüchtigkeit, der folgt dem rechten Wege und zwar dem einzigen, welcher wahrhaft glücklich macht." Qui suae quemque fortunae fabrum esse ratus fortunam in nulla re nisi in sua ipsius virtute ponit, rectam viam sequitur eamque solam, quae vere beatos efficit. Außer diesen vier oder fünf Punkten sollen die vielen sonstigen psychischen Operationen mit mechanischer Sicherheit fließend sich ergeben.

Je mehr Teile der Sprache sozusagen unbewußt werden d. h. mit mechanischer Sicherheit ohne Anstrengung des Gedächtnisses angewendet werden, desto mehr rückt der Sprachunterricht vorwärts, desto mehr gelangt der Schüler in den Besitz der Sprache. In den vollen Besitz der Sprache wird freilich der Schüler nie gelangen. Dazu fehlt die Zeit. Soweit aber soll er sie beherrschen lernen, daß er Formenlehre und reguläre Syntax ohne besonderes Nachdenken, in ähnlicher Weise unbewußt wie die Wortformen und Satzstrukturen der Muttersprache zu handhaben versteht.

In dieser mechanischen Fertigkeit sehe ich jene Grundlage, auf welcher die höhere Sprachbildung gewonnen werden kann. Erst jetzt nämlich, wo die Formen und Construktionen keine besonderen Schwierigkeiten mehr bieten, kann der Geist des Schülers auf ein neues, höheres Objekt der Sprachbildung gerichtet werden. Nahm früher die Sprachform die ganze Aufmerksamkeit in Anspruch, so ist es jetzt in erster Linie der Inhalt, welcher das Nachdenken beschäftigt, es sollen deutsche Gedanken in römische Gedanken umgesetzt werden. Dies kann nur geschehen dadurch, daß ich dem deutschen Gedanken seine deutsche Form abziehe und ihn an und für sich, nackt hinstelle, oder besser gesagt, denke. Ich muß den Gedanken, wie ich mich oben ausdrückte, zu einem psychischen νοητόν machen. Für diesen nackten Gedanken hat der Schüler nun die lateinische Form zu suchen in dem Wort- und Formenvorrat seines Gedächtnisses. Das Suchen muß aber mit der Leuchte des Verstandes geschehen, denn die lateinische Wendung muß dem Gedanken angemessen sein. Der Verstand hat

also bei dem ihm zur Verfügung stehenden lateinischen Wörtern zu prüfen, ob ihr Inhalt ähnlich oder gleich ist dem zu übersetzenden Gedanken.

Diese Übertragungsthätigkeit beruht also vorzüglich auf der Klarheit und Bestimmtheit der Begriffe. Der Schüler wird angehalten, den Inhalt der Bezeichnungen sich klar und bestimmt vorzustellen. Eine kritische Sprachbetrachtung tritt ein. Die Muttersprache wird so scharf angesehen wie die lateinische. Diese Thätigkeit tritt z. B. ein, wenn deutsche Ausdrücke an sich eine vielseitige, aber an der vorgelegten Stelle nur eine bestimmte einzelne Bedeutung haben. Das ist bei den Synonymen der Fall. Nehmen wir als Beispiel den Begriff „Welt" in folgenden Sätzen: Gott regiert die Welt. Das römische Reich umfaßte die damals bekannte Welt. Auf dieser Welt gibt es keine wahre Glückseligkeit. Es ist kein dauernder Friede in der Welt. Wo in der Welt gibt es einen Redner? Nirgends in der Welt kann man finden. Was in aller Welt hast du gethan? So lange die Welt steht, ist noch kein Reich dauernd glücklich gewesen. Alle Welt weiß. Das Angenehme in der Welt ist dies. Eine Welt von Erscheinungen drängte sich ihm auf. Er besitzt eine reiche Welterfahrung. Die Tiere und Pflanzen auf dieser Welt sind vergänglich. Bei jedem Satz hat der Schüler die wahre Bedeutung des Begriffes „Welt" festzustellen und dann zu suchen, ob der Lateiner dafür ein deckendes Wort besitzt oder nicht. Er wird also bald mundus wählen, bald orbis terrarum, bald in hac vita und inter homines, bald quis unquam fuit oder nusquam terrarum, ein andersmal post hominum memoriam, bald quid tandem oder nemo est, qui nesciat, bald multarum rerum usus oder rerum humanarum iucundissima haec est, bald multitudo rerum oder in hac tellure. Wie vielseitig sind ferner nicht die Begriffe: Mann, Geschichte, glauben, müssen, gehorchen? Wann ist necesse est, opus est, oportet, debere, decet, cogi, iuberi, non possum non, tacendum est, putare zu setzen und wann ist es sogar unübersetzbar? Wann ist im Griechischen „wollen" mit *μέλλω* oder *θέλω* oder *βούλομαι* zu übersetzen? Wann wird „in den Besitz gelangen" mit *τυγχάνω* oder *κτάομαι* oder *λαμβάνω* oder *αἱρέω* zu übersetzen sein? Wer könnte leugnen, daß diese in

der Sache und dem Urteil liegenden Unterschiede den Scharfsinn erwecken und eine philosophische Betrachtung beider Sprachen anbahnen? Das Ergebnis solcher Übungen ist notwendiger Weise ein verfeinertes und verschärftes Sprachbewußtsein nach der Seite seines Inhaltes, was für die praktische Berufsthätigkeit des späteren Beamten, Geistlichen und Gelehrten von unendlichem Werte ist. Diese Berufe verlangen in der Regel eine gediegene Gewandtheit in der mündlichen und schriftlichen Handhabung der Sprache, eine scharfe Auffassung der geschriebenen und mündlichen Rede, Gründlichkeit und Schärfe in Erklärungen, Berichten, Referaten, Urteilen, Entschließungen, Anträgen, Anklagen und Verteidigungen. Die Gediegenheit der sprachlichen Bildung wird in vorzüglicher Weise vorbereitet durch die Übersetzungsübungen in die fremden Sprachen, freilich erst auf dieser oberen Stufe. Denn während die untere Grammatikalstufe nur das Bewußtsein der grammatischen Kategorien entwickelte, versenkt uns die eben begonnene höhere Übersetzungsstufe in den Inhalt und die Bedeutung der Sprache.

Außer der obengenannten Verstand schärfenden Unterscheidung der Synonyma gibt die Übersetzung von zusammengezogenen, gleichsam kondensierten Wörtern des modernen Deutsch Veranlassung, durch begriffliche Analyse auf den verhüllten Kern zu kommen. Beispiele: Staatsmänner = qui in republica versantur, qui rei publicae gubernandae praesunt. Politik = res publicae, ratio (consilia) rei publicae administrandae, salus rei publicae. Rhetorik = praecepta dicendi. Alphabet = elementorum litterae. Durch Taglohn = manuum mercede. Kritik = arbitrium existimantium. Studium = studium litterarum. Teilnahme = dolor animi. Kummer = aegritudo animi. Zufriedenheit = aequitas animi. Sittenverfall = mores ad mollitias lapsi.

Eine besondere und zwar belehrende Schwierigkeit entsteht dadurch, daß die fremde Sprache den deckenden Ausdruck nicht besitzt und deshalb Umschreibungen nötig macht, wodurch der Sinn der deutschen Worte in Form von Erklärungen und Definitionen erreicht werden muß. Beispiele: Unser Ziel = quo tendimus. Der Feldherr traf seine Anordnungen = dux quae

fieri vellet imperavit. Ich bestreite die Möglichkeit = hanc rem fieri posse nego. Löschmittel = quae restinguendo igni sunt. Bei jedem Schritt vorwärts = quidquid progredior. Ethik = philosophia, quae est de vita et moribus. Er entzog sich einem Prozesse = ne causam diceret, se eripuit. Die Tapferkeit war das Prinzip für die Einstellung des einzelnen in der Front = ut quisque erat fortissimus, ita primam aciem tenere iubebatur.

Der große erzieherische Vorteil dieser Übersetzungsübungen besteht darin, daß der Schüler gezwungen ist, der Sprache auf den Grund zu sehen und durch die Auffindung des wahren und in jedem einzelnen Falle gemeinten Inhaltes eine Übung seines Scharfsinnes und seiner kritischen Verstandeskraft vorzunehmen. Diese Übungen verfolgen jedoch nicht den Zweck, Inhalt für unsere Geistesbildung zu erwerben, das würden wir ja leichter auf dem Wege der deutschen Lektüre gewinnen, sondern um die kritische Sprachkraft der Schüler am Inhalt zu stärken und zu entwickeln, die sie im späteren Leben so notwendig brauchen. Die Sprache d. h. die Sprachkraft ist eine gewaltige Waffe, mit welcher die höhere Bildung ihre Zöglinge nicht gründlich genug einüben kann.

Diese Übersetzungsübungen müssen aber wirkliche Übungen des Denkens sein, nicht eine bloße Fortsetzung der Grammatikalstufe, nicht eine bloße Gedächtnisarbeit. Frühere und noch jetzige Übungsbücher befördern nur diese Gedächtnisarbeit, indem sie entweder die deutsche Ausdrucksweise so undeutsch d. h. latinistisch formulieren, daß nur eine gedächtnismäßige Übertragung nötig ist, oder indem sie dem Schüler die Arbeit des Nachdenkens ersparen durch Mitteilung des Ausdruckes in den Noten. Dieser Unverstand der Übungsbücher bringt zwei große Schäden hervor, welche dem humanistischen Gymnasium mit Recht vorgerückt werden, daß nämlich durch die Übersetzungen der deutsche Stil geschädigt und der Verstand nicht entwickelt wird.[1]

---

[1] Diesen Mißstand der lateinischen Uebungsbücher beklagt auch Lattmann, Die Combination der methodischen Prinzipien in dem lateinischen Unterrichte. (Progr. des Gymnasiums zu Clausthal 1882). Wenn er auch nicht dasselbe Ziel wie ich dort im Auge hat. Er sagt p. 29: „Man sucht dem Lateinischen

Nach diesen polemischen Zwischenbemerkungen fahre ich weiter mit jenen Vorzügen der Übersetzungsübungen, welche den Verstand beschäftigen und die Sprachkraft steigern. Gehen wir über von den einzelnen Ausdrücken und Begriffen auf den Satzbau. Was diesen Punkt betrifft, so findet sich in den antiken Sprachen eine strengere Logik als in den modernen. Denn sowohl im Lateinischen als auch im Griechischen wird von den verschiedenen Handlungen, welche das Ganze eines Satzes ausmachen, eine einzige und zwar die wichtigste in die Form des Hauptsatzes gekleidet, alle übrigen treten in ein untergeordnetes Verhältnis, in die Stellung von Nebensätzen, weil sie sich zur Haupthandlung nur dienend verhalten, indem sie die Vorbereitung, die Ursache, die Wirkung oder den Zweck der Haupthandlung sind. Der Deutsche dagegen darf unbeschadet des logischen Verständnisses Haupt- und Nebenhandlungen koordinieren. Beispiele: „Cäsar hatte die Feinde hinter ihre Mauern zurückgeworfen, aber auf die Nachricht von dem Herannahen eines Entsatzheeres brach er die Belagerung ab und marschierte dem Feinde entgegen.“ Die bedeutsamste Handlung ist die letzte „er marschierte entgegen,“ diese wird also Haupthandlung und Hauptsatz. Die übrigen gehen zeitlich voran („hatte zurückgedrängt“) oder sind die Ursache zu einer anderen („auf die Nachricht“) oder sind die Vorbereitung zur Haupthandlung („brach die Belagerung ab“); sie müssen also,

---

dadurch zu Hilfe zu kommen, daß man den deutschen Ausdruck und Satzbau möglichst adäquat macht, so daß der Schüler überall, wo nicht grammatische Nüsse zu knacken sind, nicht sowohl zu übersetzen (vertere, interpretari) als vielmehr gleichsam nur überzusetzen (transferre), das deutsche Wort mit der dazu gelernten Vokabel nur abzuklatschen hat; ja sogar für manche dem Schüler nicht so ganz äußerlich beizubringende grammatische Regeln suggeriert man das Lateinische vermittelst inkorrekter deutscher Formen, selbst noch in den oberen Klassen.“ Eine andere gewichtige Autorität im praktischen Schulwesen, Julius Rothfuchs (Beiträge zur Methodik des altsprachlichen Unterrichts 1882) klagt noch bitterer über dieses Unwesen. Er beklagt p. 22 die Germanismen von Sexta bis Prima. Er nennt p. 24 die Anmerkungen der Uebungsbücher und die gelegentlichen Bemerkungen des Lehrers die Krankheit der gewöhnlichen Methode. Denn der Schüler wird getäuscht, indem ihm die Note die Schwierigkeiten verdeckt, ferner werde der Lehrer getäuscht, weil ihm verborgen bleibt, daß die Stelle eine Lücke im Wissen und Können des Schülers bedeute. Die Noten unter dem Text beeinträchtigen das Denken der Schüler.

weil sie der Haupthandlung dienen, auch subordiniert werden: Caesar hostibus intra moenia repulsis postquam auxilia appropinquare audivit obsidione relicta ad hostem iter intendit. „Diesen Befehl hatte der Consul erlassen, worauf er auf der flaminischen Straße vorrückte und mit dem Feinde am Tiber zusammenstieß.“ Die Haupthandlung ist offenbar die letzte „er stieß zusammen,“ sie muß also Hauptsatz werden, trotzdem sie im Deutschen Nebensatzform angenommen hat. „Er rückte vor“ ist nur Vorbereitung zum Zusammenstoß, muß also subordiniert werden, obwohl sie im Deutschen koordiniert erscheint. „Hatte den Befehl erlassen“ geht den anderen zeitlich voran und ist zugleich Vorbereitung für die Haupthandlung, muß also subordiniert werden, obwohl sie im Deutschen die Hauptsatzform besitzt. Quo edicto proposito consul via Flaminia profectus cum hoste ad Tiberim congressus est.

Dieser stilistische Unterschied des Satzbaues zwingt den übersetzenden Schüler, vorerst das logische Verhältnis der Handlungen eines Satzes kritisch zu bestimmen. Der Lehrer wird veranlaßt nach den Gründen zu fragen, warum der Schüler subordiniert oder koordiniert hat. Das ist zweifellos eine Schule der praktischen Logik, die für das höhere Berufsleben und die Wissenschaft von großer Bedeutung ist. Diese logischen Analysen der Begriffe und Satzverhältnisse können sich an Exaktheit mit den Analysen der Naturwissenschaften wohl messen. Sie haben sogar vor den naturwissenschaftlichen Disziplinen den großen Vorteil voraus, daß sie abgesehen von der Stärkung und Schulung der Verstandes- und Urteilskraft uns in dem Gebiet tüchtig macht, welches der Gebildete und der Beamte im praktischen Leben am ersten und notwendigsten braucht, in dem ersten Verkehrsmittel der Menschheit, in dem Verständnis der Sprache. Das Sprachstudium ist mithin für die Zwecke des humanistischen Gymnasiums viel nützlicher und praktischer als die Naturwissenschaften; darum muß der Sprachenbetrieb der Mittelpunkt desselben bleiben.

Was schließlich die Verbindung eines Satzgefüges mit seinem vorausgehenden betrifft, so ist zwischen moderner und antiker Sprache kein wesentlicher Unterschied bemerklich. Es gibt in beiden Sprachen

Darstellungen und Stile, welche die Setzung der Conjunktion mit Sorgfalt handhaben oder sie vernachlässigen, um sie dem Leser oder Hörer zu überlassen. Die Schule wird freilich den heilsamen Zwang ausüben müssen, durch Setzung der treffenden Conjunktion den logischen Zusammenhang mit dem Vorausgehenden anzugeben. Nur eine einzige Verbindungsart ist den antiken Sprachen eigen, die wir Modernen nicht haben, das ist die relative Satzverbindung, wofür wir Modernen lieber die demonstrative Verbindung setzen. Quod ubi audivi oder qua re cognita entspricht unserem „auf diese Nachricht hin.“ *Ἀνθ᾽ ὧν ὑμῖν προσήκει τιμωρεῖσθαι* = dafür müßt ihr Rache nehmen. Die Gründlichkeit des Sprachstudiums verlangt es, zu untersuchen, wie ein Stein auf den andern gefügt ist, um den im Ganzen herrschenden vernünftigen Zusammenhang anzudeuten, um den im Innern waltenden Geist der Ordnung und Harmonie zu finden. Es ist daher auch zweckmäßig, in den oberen Klassen zusammenhängende Stücke vorzulegen, die ein vernünftiges Ganze bilden.

Es ist im hohen Grade Verstand schärfend und sprachbildend zu bestimmen, ob das folgende Satzgefüge eine Erweiterung oder eine Einschränkung zum vorausgehenden ist, ob ein Gegensatz oder eine Folgerung oder eine Begründung, vielleicht auch eine Steigerung nachfolgt, ob eine Erklärung oder eine Bestätigung durch Beispiele sich anschließt. Hiefür sind die einschlägigen Conjunktionen anzubringen, auch dann, wenn sie leicht ergänzt und hinzugedacht werden könnten. An die Stelle der Conjunktionen treten oft die demonstrativen und relativen Pronomina.

Wenn wir nun einen Rückblick werfen auf das Ganze, so finden wir, daß es zwei Arten von Übersetzungen gibt, eine mechanische, auf dem Gedächtnis aufgebaute und eine rationelle, auf den Unterscheidungen des Verstandes fußende. Eine Verbindung beider wird dem Ziele des humanistischen Unterrichts entsprechen, indem an das Gedächtnismaterial des Sprachstudiums eine strenge Verstandesübung angeschlossen wird, in den unteren Klassen eine Unterscheidung der grammatischen Kategorien, in den oberen Klassen eine scharfe Auffassung des Inhaltes und der logischen Beziehungen. Diese Art des Übersetzens benützt die Sprache hauptsächlich

als geistiges Übungsmaterial, während die gedächtnismäßige Routine in der mechanischen Beherrschung der Sprache ein scheinbar glänzenderes Resultat zu erzielen versteht, welches Kurzsichtigen imponiert. Es ist also nach meiner Ansicht ein unüberlegter Vorwurf, den man dem Gymnasium auch von fachmännischer Seite zu machen pflegt, daß die mangelhafte Beherrschung der fremden Sprache in keinem Verhältnis zu der aufgewendeten Mühe stehe. Dieser Verwirrung des Urteils gegenüber ist es besonders notwendig, auf diesen doppelten Betrieb der Übersetzungsübungen hinzuweisen und zu betonen, daß beides zugleich sich nicht erreichen läßt. Entweder mechanisieren wir den Sprachunterricht und erreichen glänzende Sprachleistungen oder wir rationalisieren ihn und bilden ein scharfes, kritisches Sprachbewußtsein, indem wir auf ein gutes Stück Routine verzichten und den Stoff vereinfachen. Gegenwärtig herrscht bei den Lehrern ein unklares peinliches Schwanken zwischen beiden Richtungen. Ich glaube aber, daß die rationelle Art das Übergewicht erhalten wird, weil dadurch das Gedächtnis entlastet und zugleich Zeit gewonnen wird für neue, notwendig werdende Unterrichtsfächer. Die Übungen müssen daher, nach meiner Ansicht, stilistisch einfacher und leichter, aber geistig schwerer werden. Ganz richtig sagt Rothfuchs[1]: „Man beurteilt den Wert der klassischen Studien falsch, wenn man ihn darnach bemißt, welcher äußere Erfolg aus der darauf verwandten Mühe und Zeit resultiert.“ Fertigkeit und Entwicklung der Geisteskraft stehen einander gegenüber. Ich weiß zwar, daß dies noch nicht das mittlere Stromwasser ist, wie die Arbeiten von Nägelsbach, Rothfuchs, Lattmann, Perthes u. a. beweisen, deren Ansichten noch neuerdings in unseren jüngsten Grammatiken und Übungsbüchern praktische Anwendung gefunden haben[2], aber die Zeit scheint unzweideutig auf die von mir angedeutete Richtung einzulenken.

---

[1] a. a. O. p. 3.

[2] Die neueste Richtung der Uebersetzungsübungen ist, soweit die lateinische Form in Betracht kommt eigentlich die Richtung Naegelsbachs. Seit einiger Zeit ist diese Richtung in die Schulpraxis übergegangen. Es ist die Ausbildung des color latinus schon von der untersten Klasse an. Zu gleicher Zeit berücksichtigt die neuere Richtung die Forderung, daß die deutschen

3. Fremdsprachliche Lektüre.

Auch hier glaube ich mich auf das Latein beschränken zu dürfen, da ja Methode und Ziel dieser Lektüre sich leicht auf Griechisch und Französisch überträgt.

Die lateinische Lektüre nun läßt sich in zwei Stufen zerlegen, in eine Stufe der Vorbereitung und in eine Stufe der eigentlichen Lektüre.

a) Vorbereitung.

Die erste Thätigkeit des kleinen Lateiners besteht darin, daß er die einzelnen Wörter als Redeteile unterscheidet. Er muß Substantiv, Adjektiv, Zahlwort, Pronomen, Adverbium und Verbum als solche erkennen. Mit dem Wortbilde, das er in sich aufnimmt, assoziiert sich in dem Bewußtsein zunächst die früher gelernte Bedeutung der Wörter. Die genauere Betrachtung hat sich dann auf die Endungen zu richten, um die Kasus der Substantiva und Adjektiva, die Zeit und Person des Verbums zu bestimmen. Mit der lateinischen Kasusbestimmung assoziiert sich die deutsche Kasus- und Verbalform. Diesen psychologischen Prozeß hat der Anfänger durchzumachen. Darauf hat nun der Lehrer Rücksicht zu nehmen. Er muß deshalb, um keinen Sprung zu thun und die Schüler nicht zu unbewußten Übersetzern zu machen, die nur auf Raten sich verlegen, diesen psychischen Prozeß so lange laut von jedem vormachen lassen, bis die Gewißheit besteht, daß jeder Schüler mit Leichtigkeit und mühelos diese drei Schritte thut. Ein Beispiel soll das Verfahren des Anfängers zeigen: Puellae aram coronis pulchris ornant. Der Schüler muß angehalten werden laut zu sagen: Puellae Substantiv, Mädchen, Nominativ Plural. Aram Substantiv Altar, Akkusativ Singular. Coronis Substantiv, Kranz, Dativ oder Ablativ Plural. Pulchris Adjektiv, schön, Dativ oder Ablativ Plural. Or-

---

Uebersetzungsbeispiele gutes deutsch bieten und sich möglichst von Latinismen frei halten. Man sucht endlich dem Schüler einen würdigen Inhalt in zusammenhängender Darstellung vorzulegen. Das sind entschiedene Vorzüge gegen früher. In Bayern sind uns Lehrmittel dieser verbesserten Richtung neuestens zur Verfügung gestellt. (Grammatik von Landgraf, Uebungsbücher von Reich, Hellmuth-Gebhard u. a.) Das Endziel bleibt immer die stilistische Fertigkeit.

nant Verbum, schmücken, 3. Person Plural im Präsens. Nun lasse man immer noch nicht übersetzen, obwohl begabte Schüler es könnten; allein die sichere Anleitung der ganzen Klasse verlangt ein langsameres Vorgehen. Der Satz ist ja nur äußerlich betrachtet. Da wir den Sinn desselben zu erhalten suchen, so müssen wir ihn auch innerlich betrachten und das ist der zweite psychische Prozeß, an den die Schüler wieder gewöhnt werden müssen, um später selbständig in das Innere der Sätze, in den Inhalt eindringen zu können. Diese Thätigkeit ist eine logische; es soll durch Abfragen das innere Verhältnis der Wörter zu einander gefunden werden. Es muß also beginnend vom Zeitwort gefragt werden: Wer schmückt? puellae die Mädchen oder Mädchen schmücken. Wen oder was schmücken sie? aram den Altar oder einen Altar. Womit schmücken sie ihn? Mit den schönen Kränzen oder mit schönen Kränzen. Wie lautet jetzt der ganze Satz? Die Mädchen schmücken den Altar mit schönen Kränzen. Wie kann er noch lauten? Mädchen schmücken einen Altar mit schönen Blumen. Welcher Unterschied ist zwischen der ersten und zweiten Übersetzung? Die Beantwortung dieser letzten Frage ist für die Kleinen schon ein interessantes Problem, das mancher mit Begierde ergreift. Wenn es auch nicht völlig gelöst werden sollte, so ist doch der erste Schritt zur kritischen Sprachbetrachtung gethan. Durch Übung stärkt sich die Kraft.

Nun ist der Satz äußerlich und innerlich betrachtet, er ist analytisch und synthetisch behandelt, man ist durch die Form hindurch in den Inhalt eingedrungen, er ist von allen verstanden und kann von jedem nachübersetzt werden. Fürchte man sich ja nicht vor dieser weitschweifigen Umständlichkeit, denn sie ist eine psychologische Notwendigkeit. Es gibt allerdings viele Schüler, welche diese ausführliche Präparation nicht nötig zu haben scheinen, da sie den Satz beim ersten Lesen gleich verstehen und übersetzen. Jedoch bleibt es eine Thatsache, daß jeder Schüler die beschriebenen Operationen ausführen muß und sie um so sicherer ausführen wird, je bewußter er sie ausführt. Jedenfalls wird durch die Einhaltung dieser Methode einer verhängnisvollen Oberflächlichkeit vorgebeugt, welche ohne sichere Basis im Bewußtsein nur mit einer gewissen Ahnung des Richtigen arbeitet. Für die große Masse mittelmäßiger Talente ist

es geratener, so lange zu analysieren oder zu präparieren, bis die psychischen Operationen fließend und mühelos erfolgen. Von da ab ist sodann die erste Art der Kasusbestimmung wegzulassen und nur noch die zweite Art der logischen Durchbringung des Satzes zu üben. Es wird dann bald eine Zeit kommen, wo auch das Abfragen sich zur Fertigkeit entwickelt hat, so daß man nach dem Lesen des Satzes zur Übersetzung schreiten kann. Die umständliche Arbeit des Präparierens wird sich lohnen durch die gewonnene Sicherheit und Gewandtheit des Übersetzens. Ferner dient es zur Beruhigung für den Lehrer, sich sagen zu können, daß er keinen psychologischen Sprung gemacht hat, woraus später unheilbare Schäden entspringen könnten. Es sei noch bemerkt, daß auf dieser elementaren Stufe der Lektüre, wo die Aufmerksamkeit auf die sprachlichen Formen vorzugsweise gerichtet ist, deutsche und lateinische Wortbedeutung sich vollkommen decken müssen. Es darf hier deutsche und antike Weltanschauung noch nicht zu einander in Gegensatz treten. Es kann also noch kein Klassiker vorgelegt werden, sondern es ist aus besonders eingerichteten Lesebüchern zu übersetzen.

Ein Fortschritt dieser elementaren Übersetzung tritt ein bei der Lektüre des zusammengesetzten Satzes. Die Hauptschwierigkeit liegt dabei in der logischen Beziehung der Nebensätze und Partizipien zu ihrem Hauptsatze. Da diese Nebensätze nichts anderes sind, als die in Satzform ausgedrückten früheren Satzglieder des einfachen Satzes, so ist diese Thätigkeit nur eine schwierigere Fortsetzung der früheren Analyse. Das Hauptgeschäft der Lektüre ist nun die Construktion des zusammengesetzten Satzes.

Der Schüler suche vor allem den Hauptsatz oder bestimme wenigstens Subjekt und Prädikat des Ganzen. Von diesem festen Anhaltspunkte aus werden durch Fragen die übrigen Bestandteile ermittelt. Beispiele: Deum esse apparet. Was ist klar? Deum esse = daß ein Gott ist (Subjektssatz). Dux cum hostem procedere cognovisset, copias ex castris eduxit, ut acie decertaret. Hauptsatz ist dux copias ex castris eduxit = der Feldherr führte seine Truppen aus dem Lager heraus. Zu welchem Zwecke that er dies? ut acie decertaret = um eine Entscheidungsschlacht zu liefern (Adverbiale der Absicht). Aus welchem Grunde führte

er sie heraus? cum cognovisset = als er merkte (Adverbiale des Grundes). Was bemerkte er? hostem procedere = daß der Feind vorrücke (Objektssatz). Nachdem nun die logischen Teile gefunden sind, füge man sie zu einem Ganzen zusammen: Als der Feldherr merkte, daß der Feind vorrücke, führte er seine Truppen aus dem Lager, um eine Entscheidungsschlacht zu liefern. Dabei sind die stilistischen Unterschiede zwischen lateinischer und deutscher Ausdrucksweise einzuprägen. Man sagt nicht: „Der Feldherr, als er", sondern: „Als der Feldherr". Man sagt nicht: „welche Stadt", sondern: „eine Stadt, welche". Man sagt nicht: „Was er als das Schönste kannte", sondern: „Das Schönste, was er kannte". Man sagt nicht: „Was als er erfahren hatte", sondern: „Als er das erfahren hatte". Oder: Das erzählende Tempus des Deutschen ist das Imperfekt, im Lateinischen dagegen das Perfekt. Die lateinischen Partizipien lassen sich durch Nebensätze oder durch substantivische Wendungen übersetzen: ratus in der Meinung, clade accepta nach der Niederlage, postquam audivit = auf die Nachricht, coniectans indem er vermutete. Ein schwierigeres Beispiel dieser Construktionsstufe ist folgendes aus Caesar bell. Gall VII, 33: Caesar, etsi a bello atque hoste discedere detrimentosum esse existimabat tamen non ignorans, quanta ex dissensionibus incommoda oriri consuessent, ne tanta et tam coniuncta populo Romano civitas, quam ipse semper aluisset omnibusque rebus ornasset, ad vim atque arma descenderet, atque ea pars, quae minus confideret, auxilia a Vercingetorige arcesseret, huic rei praevertendum existimavit et, quod legibus Aeduorum iis, qui summum magistratum obtinerent, excedere ex finibus non liceret, ne quid de iure aut de legibus eorum deminuisse videretur, ipse in Aeduos profecisci statuit senatumque omnem et quos inter controversia esset, ad se Decetiam evocavit. Das gemeinschaftliche Subjekt ist Caesar. Die Prädikate sind existimavit, statuit senatumque evocavit = Cäsar glaubte, beschloß und entbot. Die übrigen Bestandteile werden durch Fragen zu ermitteln gesucht. Was glaubte Cäsar? huic rei praevertendum(esse) = dieser Sache vorbeugen zu müssen (Objektssatz). Zu welchem Zwecke? ne tanta . . . civitas ad vim atque arma de-

scenderet = damit der bedeutende Staat nicht zur offenen Empörung schreite. Zu welchem Zwecke noch? atque(ne) ea pars ... auxilia arcesseret = und (damit nicht) die unzufriedene Partei Hilfstruppen heranziehe (zwei Finalsätze). Was für ein Staat war dies? quam ipse .... ornasset = den er selbst stets gefördert und auf alle Weise ausgezeichnet hatte (Attributsatz). Trotz welcher entgegenstehenden Meinung glaubte Cäsar vorbeugen zu müssen? etsi a bello atque hoste discedere detrimentosum esse existimabat = Obwohl er es für nachteilig hielt. Aus welchem Grunde wollte er vorbeugen? non ignorans = weil er wohl wußte. Was wußte er? quanta ... incommoda oriri consuessent = welche Nachteile entstehen (Objektssatz). Die Gedanken reihen sich also in folgender Weise aneinander: Dem hindernden Grunde (etsi existimabat) folgt der antreibende Grund (non ignorans); daran sollte sich die Haupthandlung existimavit unmittelbar anschließen. Denn auf die Motive sollte die That folgen oder wenigstens angedeutet werden, so verlangt es der deutsche Sprachgeist. Die lateinische Sprache läßt aber auch die Absichten, Zwecke und Folgen vorangehen, so daß die Haupthandlung an den Schluß des Ganzen gerät, wo sie den Effect aller Erwägungen darstellt. Diese Stellung am Schlusse hat insofern einen guten logischen Sinn, als im Geiste des handelnden Menschen nicht bloß die Motive, sondern auch Zweck und Absichten vorher gedacht und als sogenannte Zweckursachen für die Handlung bestimmend werden. Diese Anhäufung aller Ursachen und Zwecke vor der Haupthandlung ist beim deutschen Periodenbau unmöglich, indem der Deutsche zwischen die vorausgehenden Motive und die nachfolgenden Zwecke seine Handlung einschiebt, wie es die Wirklichkeit der Vorgänge verlangt. Es ist also schon bei tamen das Hauptverbum existimavit zu übersetzen und nach consuessent das Objekt desselben praevertendum (esse) anzubringen. Daran schließen sich die beiden Finalsätze mit ihren Attributen. Nun lautet der Satz: Obwohl Cäsar es für nachteilig hielt, den Krieg und den Feind außer acht zu lassen, so glaubte er dennoch in der klaren Erkenntnis der großen Nachteile, die aus Zwistigkeiten hervorzugehen pflegen, der Calamität vorbeugen zu müssen, daß ein so bedeutender und mit dem römischen Volke befreundeter Staat, den er selbst gefördert und auf

alle Weise ausgezeichnet hatte, zur offenen Empörung schreite, daß ferner die unzufriedene Partei Hilfstruppen von Verzingetorix herbeirufe." Es widerspricht nun dem deutschen Sprachgeiste, den folgenden Hauptsatz et ... statuit mit und anreihen zu wollen, denn das vorausgehende koordinierte existimavit ist im deutschen Satzbau so weit nach vorne geschoben, daß nach den vielen Zwischensätzen ein folgendes und schwer verständlich wäre und unschön wirken würde. Wir müssen also hier die deutsche Periode mit einem Punkt schließen und mit einem neuen Satze weiter fahren. Wir übersetzen also et quod ... non liceret ... statuit: „weil nun ... nicht erlaubt war ... beschloß er." Daran schließt sich leicht und fließend die letzte Haupthandlung senatumque evocavit = und berief den ganzen Senat nach Dezetia.

Durch die Analyse des lateinischen Satzes werden die grammatischen Kategorien und der Aufbau des Ganzen erkannt. Subjekt und Prädikat bilden gleichsam einen Rahmen, den man durch ergänzende Fragen und Antworten allmählich ausfüllt dadurch, daß man nach dem Objekt, den Attributen, den Adverbialien des Zweckes, der Absicht, des Grundes, des Ortes und der Zeit sich umsieht. Mit dieser Analyse ist der lateinische Satz in seiner Construktion und Eigentümlichkeit erkannt. Nun erfolgt die Übertragung ins Deutsche. Die deutsche Satzform soll dem Geiste und den Gesetzen der Muttersprache entsprechen. Zu diesem Zwecke muß schon ein gereifteres Sprachbewußtsein des Deutschen im Schüler vorausgesetzt werden. Denn die Formen des Lateinischen sind nicht die Formen des deutschen Satzbaues. Durch ein entwickeltes Sprachbewußtsein muß der Schüler in den Stand gesetzt sein, beide Sprachformen mit einander zu vergleichen und in Gegensatz zu bringen. Der Schüler ist darauf hinzuweisen, daß die antiken Sprachen die Subordination d. h. den Periodenbau der Sprache lieben und daß sie durch ihre Partizipialformen dazu besonders befähigt sind, daß dagegen die deutsche Sprache und überhaupt die modernen Sprachen durch Ausbildung der Substantiva und Adjektiva eine gedrängtere und kürzere Satzbildung gewonnen haben und deshalb die Coordination vorziehen. Also Substantivbildung und Coordination ist die Signatur des deutschen Stils im Gegensatz zu den

antiken Sprachen. Wir übersetzen daher: quod ubi audivit auf die Nachricht, non ignorans in der klaren Erkenntnis, ratus in der Überzeugung, redeuntes bei der Rückkehr, consultantes durch die Frage, ob, dum haec geruntur während dieser Vorgänge. Oder: Consul Gallos levi proelio victis postquam de alterius exercitus caede audivit iam moenibus patriae metuens ad urbem iter intendit = der Consul schlug die Gallier in einem leichten Treffen und suchte auf die Nachricht von der Vernichtung des anderen Heeres aus Besorgnis für die eigene Vaterstadt eilig die Hauptstadt zu erreichen. Oder: Dictator vocato senatu cum edocuisset ipsos deos consulendos esse pervicit, ut decemviri libros Sibyllinos adire iuberentur = Der Diktator berief den Senat, wies darauf hin, daß die Götter selbst zu befragen seien und wußte so durchzusetzen, daß eine Kommission von 10 Männern mit dem Aufschlagen der sibyllinischen Bücher beauftragt wurden.

Die Vorbereitungsstufe haben wir in zwei Abschnitte zerlegt, in einen elementaren und einen konstruktiven Teil. In beiden fällt das Hauptgewicht auf die Sprachform und den Satzbau. Dies muß auch das Hauptziel dieser Stufe bleiben, andere Rücksichten dürfen nicht mit hereingezogen werden. Es ist für die Didaktik schon ein großer Vorteil, wenn sie ihr Ziel und ihre Aufgabe klar erkannt und von störenden Nebenrücksichten gereinigt hat. Der Lehrer soll sich daher mit klarem Bewußtsein auf die sprachliche Behandlung der Lektüre beschränken und nichts in die Vorbereitungsstufe hereinnehmen, was der höheren Stufe angehört. Das Fremdartige bringt Unheil herein, weil einerseits dieses Fremde doch nur eine spärliche und ungenügende Behandlung finden kann, andererseits das eigentliche Lehrziel der sprachlichen Sicherheit nur teilweise erreicht wird. Die Lateinlektüre der 4 oder 5 unteren Gymnasialklassen sei einzig und allein bestrebt, die Gewandtheit mitzuteilen, den fremden Satz sprachlich-logisch zu konstruieren und dann dem deutschen Idiom entsprechend zu übersetzen.

b) Eigentliche Lektüre.

Die eigentliche, freie Lektüre in der fremden Sprache kann erfahrungsgemäß erst in der 6. Klasse beginnen. Die vorausgehenden

Klassen bilden die sprachlichen Vorbereitungsstufen, welche Formen und Funktionen der Sprache kennen und handhaben lehren. Denn erst nach einer sicheren Einführung in den Satzbau der fremden Sprache kann die Lektüre ihr Hauptaugenmerk auf den Inhalt richten. Der Weg zu diesem Inhalt ist durch die Vorbereitungsstufen gebahnt und geebnet, so daß jetzt der Durchgang durch die Formen zum Inhalt kurz und leicht wird. Der Stollen ist in den Berg getrieben, Decke und Wände sind durch eine starke Zimmerung gesichert, der Schienenstrang ist gelegt, nun können die Bergleute mit ihren Lichtern einfahren und die Schätze der Tiefe heben. Ein vorsichtiger Betriebsleiter wird sich jedoch von Zeit zu Zeit wieder von der Festigkeit der Zimmerung überzeugen und wird an schadhaften Stellen nachhelfen und Verbesserungen vornehmen, um gefahrdrohende Lücken zu sichern. Der Lehrer wird also auch von Zeit zu Zeit bei besonders schwierigen Stellen wiederum die Fähigkeit der Schüler in der Analyse und Construktion der lateinischen Sätze kontrollieren und befestigen. Allein die Hebung des inneren Gedankenschatzes ist jetzt das eigentliche Ziel der Lektüre.

Der lateinische Satz ist vor allem zu lesen. Der Lesevortrag soll der Ausdruck des Verständnisses sein. Diese Forderung kann aber selbstverständlich nur dann erfüllt werden, wenn das Verständnis vorhanden ist. Dies ist der Fall bei der Repetition der gelesenen und erklärten Abschnitte. Bei der ersten Durchnahme dagegen wird der Schüler nur jene Teile mit Verständnis vortragen können, die er schon bei seiner häuslichen Präparation verstanden hat, das übrige kann er nicht ausdrucksvoll lesen. Infolge dessen wird das Lesen des Schülers eine Ahnung gewähren von der Güte seiner Vorbereitung[1]. Die nun folgende Übersetzung des Schülers wird noch deutlicher jene Stellen erkennen lassen, wo er den Inhalt oder die Form nicht verstanden hat. An diesen Stellen hat also die

[1] Eckstein, Lateinischer Unterricht (herausgegeben von Heyden mit einem Vorwort von Schrader) 1887 p. 296: „Die Kontrolle einer guten Vorbereitung besteht nicht darin, daß man die Präparationshefte nachsieht, einzelne Vokabeln abfragt oder gar eine schriftliche Uebersetzung verlangt; sie zeigt sich schon bei dem verständnisvollen Lesen des Textes, noch mehr aber bei der Uebersetzung."

Correktur zu beginnen.[1] Da unser oberster Grundsatz ist: „Durch die Form zum Inhalt", so wird der Schüler nach der Form und Bedeutung der betreffenden Wörter gefragt, es werden die sprachlich-logischen Beziehungen festgestellt. Wenn auch jetzt noch keine annehmbare Übersetzung entsteht, so fehlt es tiefer, nämlich an dem Verständnis des Inhaltes. Wenn aber durch das Eingreifen des Lehrers dieses Hindernis beseitigt ist, kann der Schüler ohne Zweifel eine annehmbare Übersetzung des Ganzen liefern. Der Satz ist bis jetzt sprachlich und sachlich verstanden und ist in einer schülerhaften wörtlichen Übersetzung zum Ausdruck gekommen. Es tritt nun eine neue Aufgabe hinzu[2], nämlich eine ästhetische. Der erkannte Inhalt muß in eine gute fließende und geschmackvolle deutsche Form gebracht werden.

Der Übersetzende muß zu diesem Zwecke einen reichen Vorrat deutscher Wendungen zur Verfügung haben, um die mannigfachen Gedankenschattierungen nachbilden zu können. Dieses Aufsuchen des treffenden Ausdruckes und der besten, geläufigsten deutschen Wendung ist eine logisch-ästhetische Gedankenarbeit. Denn es ist zu untersuchen, ob der deutsche Ausdruck nicht zu eng oder zu weit, ob er nicht zu trivial oder zu feierlich, ob er der Stimmung harmonisch sich anschließt, ob er gebräuchlich oder gesucht, ob er selten oder abgegriffen ist.[3] Es wird sich ferner fragen, ob der deutsche Satzbau ebenso oder ganz anders zu gestalten ist als im Lateinischen, da die

[1] Eckstein a. a. O. p. 297: „Bei dem Uebersetzen ist zu beachten, daß man den übersetzenden Schüler nicht unterbreche, daß man ihm selbst bei Fehlern nicht zu rasch beispringe. Dadurch daß man ihn vollenden läßt, dann erst einzeln oder die ganze Klasse fragt, ob alles recht ist, wird man die rege Teilnahme derselben erwecken und mehr Gelegenheit geben, die Frucht ihrer Präparation zu zeigen."

[2] Eckstein a. a. O. p. 302: Durch grammatische, sachliche und stilistische Intrepretation ist allein ein Verständnis möglich.

[3] Paul Cauer, Die Kunst des Uebersetzens 1894, meint dasselbe, wenn er p. 6 schreibt: „Aus diesem Grundgedanken erwächst eine doppelte Aufgabe. Einmal muß die Sprache, in die wir übersetzen, wirkliches, lebendiges Deutsch sein, nicht ein künstliches Latein-Deutsch oder Griechisch-Deutsch; wie soll es sonst unserem Gemüte nahe kommen? Dann aber muß die Eigenart des alten Dichters oder Schriftstellers gewahrt werden; Homer muß in anderes Deutsch übersetzt werden als Vergil, Tacitus anders als Cicero."

deutsche Sprache zur Coordination und substantivischen Wendung hinneigt.

Einige Beispiele sollen diese Thätigkeit vergegenwärtigen. Liv. XXI, 33, 3: Utraque simul obiecta res oculis animisque immobiles parumper eos defixit. Hier ist der Satzbau und der grammatische Zusammenhang dem Leser sofort klar. Es kann somit eine wörtliche Übersetzung sogleich erfolgen: „Beide Dinge, welche dem Auge und dem Gemüte gleichzeitig sich boten, hefteten sie eine Zeitlang unbeweglich an.“ Nun sind aber die einzelnen Begriffe des Satzes in ihrer wahren Bedeutung zu bestimmen und zwar durch Fragen des Lehrers. Welche zwei Dinge sind gemeint? Sie bemerkten den Feind über sich auf den Höhen und unter sich im Thale. Der Ausdruck „Dinge“ erscheint jedem sofort unpassend. Die Schüler sind nun aufzufordern, Übersetzungsvorschläge von res zu machen. Man hört: Thatsachen, Vorgänge, Ereignisse, Zustände, Wahrnehmungen, Erscheinungen. Davon wähle der Lehrer aus, indem er etwa Unzutreffendes mit kurzer und wohlwollender Kritik zurückweist. Warum ist ferner die Zusammenstellung von Auge und Gemüt vom Schriftsteller gemacht? Dies geschieht aus einem psychologischen Grunde, weil nämlich diese Wahrnehmung nicht bloß ihren spähenden Blick beschäftigte, sondern besonders ihrem Gemüte die gefährliche Lage und die Verwegenheit des Feindes zeigte. Der Eindruck auf das Auge zeigt sich auch im Gemüte; außerdem äußert sich die Stimmung des Gemütes rückwärts im Ausdruck der Augen. Die Übersetzung strebt also darnach, oculis animisque möglichst innig als Hendiadyoin zu übertragen, indem man die Stimmung des Gemütes in den Augen liest. Nun sind wieder von den Schülern Übersetzungsvorschläge zu machen. Wenn sie nichts passendes finden, sage der Lehrer: Ich übersetze: „ihren überraschten Blicken.“ Es bleibt nur noch die eine Schwierigkeit immobiles eos defixit. Welches ist das logische Verhältnis zwischen immobiles und defixit? Immobiles ist die Wirkung von defixit = die Erscheinung heftete sie an, so daß sie unbeweglich waren. „Sie hefteten an“ ist aber hier eine Wirkung in die Ferne, wie von einer magischen Kraft geübt. Diese Wirkungsart hat nun die deutsche Übersetzung zum Ausdruck zu bringen, wodurch sie allerdings den lateinischen Ausdruck an feiner Auffassung des psycholo-

gischen Hergangs übertrifft. Hier wird wahrscheinlich den Schülern nichts ganz Zutreffendes einfallen. Der Lehrer übersetze also: „Beide Erscheinungen, die sich gleichzeitig ihren überraschten Blicken darboten, wirkten eine Zeitlang wie lähmend auf sie."

Daran füge ich noch einige Beispiele ohne Ausführung der Methode an: Equi maxime infestum agmen faciebant = die Pferde hauptsächlich gefährdeten den Zug. Equi territi trepidabant et adeo consternabantur = die Pferde geberdeten sich ängstlich und wurden so scheu. Ruinae maximae modo iumenta cum oneribus devolvebantur = mit gewaltigem Getöse stürzten die beladenen Lasttiere in die Tiefe. Si quem forte id movet = wenn jemand darauf Gewicht legt. Ad fidem promissorum = zur Bekräftigung ihres Versprechens. *Καὶ νέος ὢν πονηρότατος ἔδοξε γενήσεσθαι* = schon in der Jugend versprach er ein Hauptschlingel zu werden. *Ποιεῖν τὰ ὑπὸ τῆς πόλεως προσταττόμενα* = seine staatsbürgerlichen Pflichten erfüllen. *Ἐκεῖνοι δοκοῦσι βελτίους εἶναι βοηθοῦντες* = sie thun sich etwas zu gute auf die Unterstützung. Nauticus exoritur vario certamine clamor = der Schifferruf erschallt im abwechselnden Chore. Clarescunt sonitus armorumque ingruit horror = vernehmlich wird das Getöse und der Waffenlärm bringt schrecklich an mein Ohr.

Schließlich füge ich noch ein Beispiel an, um die Verschiedenheit des deutschen und lateinischen Satzbaues zu zeigen. Liv. XXI, 25, 7: Per omnia nive oppleta cum signis prima luce motis segniter agmen incederet prigritiaque et desperatio in omnium vultu emineret, praegressus signa Hannibal in promuntorio quodam, unde longe ac late prospectus erat, consistere iussis militibus Italiam ostentat subiectosque Alpinis montibus circumpadanos campos. Wie ist der lateinische Satz gebaut? Der Schüler antwortet: cum . . . incederet et emineret, praegressus Hannibal . . . iussis militibus ostentat. Es ist der deutschen Sprache unmöglich, diese ineinander geschichtete Subordination nachzuahmen. Der Deutsche liebt vielmehr die Coordination und die Substantivbildung. Wir sagen also: „Hannibal begab sich an die Spitze des Zuges und zeigte den Soldaten Italien und die am Fuß der Alpenkette sich hinziehende weite Poebene."

Ein Nebensatz mit „als“ kann nun auch im Deutschen vorausgehen, wobei der Ausdruck signis motis entweder substantiviert oder mit incederet koordiniert werden muß in folgender Weise: „Als der Heereszug in aller Frühe aufbrach, über lauter Schneefelder mühsam dahinzog und Ermattung und Mutlosigkeit in aller Augen zu lesen war, da begab sich Hannibal an die Spitze des Zuges und zeigte an einem Bergvorsprung, wo man eine weite Fernsicht genoß, den Soldaten, denen er hier Halt geboten hatte, Italien und die am Fuße der Alpenkette sich hinziehende weite Poebene.“

Durch Substantivierung ferner gewinnt die deutsche Sprache an Kraft, Fülle und Gedrängtheit, während die Häufigkeit der Nebensatzformen sie breit, weitschweifig, kraftlos und unübersichtlich macht. Liv. XXI, 29: Dum elephanti traiciuntur, interim Hannibal Numidas equites quingentos ad castra Romana miserat spectatum, ubi et quantae copiae essent et quid pararent = Während der Überfahrt der Elephanten hatte Hannibal 500 numidische Reiter nach dem Lager der Römer geschickt, um sich von der Stellung, Stärke und den Absichten des Feindes zu überzeugen. Lysias XII, 68: *Τιμώμενος δὲ καὶ τῶν μεγίστων ἀξιούμενος αὐτὸς ἐπαγγειλάμενος σώσειν τὴν πόλιν αὐτὸς ἀπώλεσε φάσκων πρᾶγμα εὑρηκέναι μέγα καὶ πολλοῦ ἄξιον* = „In dieser hohen und sehr geachteten Stellung nun hat er trotz seines Versprechens die Stadt retten zu wollen, persönlich zu ihrer Vernichtung mitgewirkt durch die Vorspiegelung, als habe er ein wirksames und hochwichtiges Auskunftsmittel gefunden.“ Wir sehen an diesen Beispielen, daß der Deutsche die antike Partizipialkonstruktion am kürzesten und präcisesten durch seine Substantivbildung erreichen kann.

Dies war also die Thätigkeit, die an dem einzelnen Satze der fremden Sprache zum Ausdruck kam. Es war einerseits die Erkenntnis der einzelnen Begriffe und ihr logisches Verhältnis, andererseits das Eindringen in den fremden und deutschen Sprachgeist und seine Darstellungsformen.[1] Es wäre aber nicht genug jeden Satz gut

[1] Ich verweise hier abschließend auf die vorhin genannte vortreffliche Schrift von Paul Cauer „Die Kunst des Uebersetzens,“ in welcher zahlreiche der Praxis der Schule entnommene Beispiele die Thätigkeit des Lehrers veran-

verstanden und gut übersetzt zu haben,[1] vielmehr hat sich die Betrachtung vom einzelnen Satz zum Zusammenhang des Ganzen zu erheben, nachdem die gute Übersetzung uns das Fremde zur unmittelbaren Anschauung gebracht hat. Es hat deshalb eine Würdigung und eine Vergleichung der Gedanken und eine übersichtliche Darstellung des Zusammenhangs zu erfolgen. Das Gelesene und Erkannte soll einen lebensvollen Eindruck machen, soll das für die Jugend sein, was für den Erwachsenen die persönliche Erfahrung des Lebens ausmacht[2], soll, wie Herbart sagt, ein Ersatz sein für Erfahrung und Umgang. Mit einem Wort, die Lektüre muß geistig verwertet werden durch Reflexionen, warme Gemütsempfindung und durch Anregung des Willens. Der Unterricht muß erzieherisch wirken, indem der fremde Stoff in Grundsätze, Gefühle und Charakterzüge der eigenen Person umgestaltet werden. Der Schüler soll die treibenden Ursachen der Handlungen in ihrer Verkettung begreifen, die Größe und Schönheit der Thaten bewundern und die Gefühle nachempfinden, von denen die handelnden Personen erfüllt waren. Er soll endlich die Entschlossenheit, die Grundsätze und die Festigkeit des Willens sich zum Bewußtsein bringen, welche die Entwicklung der Handlung geleitet haben. Diese geistige Verwertung des Gelesenen ist die süße Frucht, welche der Lehrer dem Schüler zur Nahrung darreicht, die rechte Lebensnahrung für die Erweckung einer

---

schaulichen, um die zutreffendste Uebersetzung im einzelnen Falle zu bekommen, und führe noch einen beherzigenswerten Satz an, den er p. 12 schreibt: „Dies ist ja überhaupt das Mittel, mit dem es gelingt, die Schüler nach und nach dahin zu bringen, daß sie wirklich in ihr eigenes geliebtes Deutsch übertragen; man muß sie immer wieder anhalten, daß sie sich den Hergang vorstellen, sich einbilden, sie wären selber dabei gewesen, und nun herausfühlen, wie sie dann gedacht und gesprochen haben würden."

[1] Eckstein a. a. O. p. 301: „Verkehrt wäre es, bei der Erklärung nur Herstellung einer guten Uebersetzung im Auge zu haben. Dagegen sagt Nägelsbach, Gymnasialpädagogik p. 39: „Eine gute Uebersetzung ist die Probe und Blüte des Verständnisses."

[2] Lazarus, Das Leben der Seele III, p. 50: „Die biblischen Schriften und Homer sollen in der Jugend die Flammen sittlich religiöser Erleuchtung entzünden. Dem Erwachsenen aber soll die Schule des Lebens die Fülle der Gestaltungen zeigen, an denen die Reife und der Reichtum der idealen Lebensanschauung zur Entwicklung kommt."

selbständigen Persönlichkeit. Die Lektüre liefert die konkreten Beispiele für die zu konstruierenden Begriffe, Gefühle, Ideen und Maxime, welche die Seele des Menschen lebensvoll erfüllen sollen. Das Gelesene bilde die Grundlage für die Erregung ästhetischer und moralischer Gefühle, welche die Seele mächtig erfassen und erwärmen sollen. Das Gelesene sei ein Vorbild des charaktervollen Willens, der die Thatkraft wecken soll. Die Vertiefung in den Inhalt der Lektüre bezweckt also die eigentliche reale Verstandes-[1], Gefühls- und Charakterbildung, indem wir bedeutende Ereignisse nochmals durchdenken, die Gefühle trefflicher Menschen nachempfinden und die Entschlüsse und Thaten großer Männer hochachten, selber wollen oder verurteilen. Die Spuren dieser geistigen Thätigkeit werden, wenn sie in der Schule tief genug gegangen sind, bleibende Züge des Charakters werden, welche sich im späteren Leben vielleicht auf einem anderen Gebiete in die That umsetzen.[2] Wenn auch der Gegenstand unserer Thätigkeit sich später ändert, die Neigung scharf und zusammenhängend zu denken, innig und tief zu empfinden und energisch das erkannte Gute zu wollen ist geblieben. Der „formale Segen" wie Ernst Laas sich ausdrückt, wird immer unverloren bleiben.[3]

Der Lehrer hat also noch nicht genug gethan, wenn er mit seinen Schülern eine gute deutsche Übersetzung zu stande gebracht hat, er muß noch Betrachtungen und Vergleichungen anstellen, er muß eine geistige Vertiefung in den Inhalt ermöglichen.[4] Wenn also nach

[1] Th. Waitz, Praktische Philosophie, herausgegeben von Otto Willmann 1875 p. 328: „Die Kraft des eigenen Denkens erstarkt dadurch, daß es einem fremden Gedankengang folgt, ihn durcharbeitet und auf seine Weise aneignet."

[2] Es ist ein großes Verdienst Herbarts und seiner Schule auf diese erzieherische Ausnutzung der Unterrichtsstoffe ein großes Gewicht gelegt zu haben durch die Erregung des vielseitigen Interesses.

[3] Lazarus, Das Leben der Seele I, p. 62: „Der Geist soll leitende Gesichtspunkte, regulative Ideen in sich aufnehmen und verwerten für jedes Gebiet des Wissens und des Lebens. Sie bilden den eigentlichen Kern der Intelligenz, sie üben eine gleichsam organische, gestaltende Wirkung auf die Massen des Einzelnen aus."

[4] Wilh. Münch, Neue pädagogische Beiträge p. 102: Die schöne Uebertragung verbürgt noch durchaus keine innere Anschauung des Inhalts; man sucht viel zu sehr die deutschen Worte aus den lateinischen und französischen zu ge-

Livius XXII, 9 und 10 die Römer nach der Niederlage am Trasimenersee dem Mars feierliche Opfer bringen und einen heiligen Frühling ihm geloben, wornach sie alle Erstgeburt ihm opfern[1], so ist der tiefere Sinn dieser religiösen Handlung in folgender Erklärung zu suchen: Der höheren Güter des Lebens wert und würdig ist erst dann ein Volk, wenn es fähig ist, die materiellen Güter für seine Ideale aufzuopfern. Ähnlich sagt Schiller: „Nichtswürdig ist die Nation, die nicht alles freudig setzt an ihre Ehre.“ Oder: Das Übergewicht Hannibals lag vor allem in der Offensive; denn der Angreifer zwingt den Gegner auf eigene Pläne zu verzichten, er macht ihn abhängig und unentschlossen, er spielt stets den Überraschenden und nimmt ihm die Zeit zur Überlegung und Vorbereitung. Oder: Der homerische Held steht zwischen den allgewaltigen Göttern und der Natur, mit beiden ist er in die innigste Verbindung getreten, ein Dreiklang in der epischen Weltanschauung, die uns entzückt, da aller Widerspruch gehoben ist. Die Natur trauert mit dem Menschen und nimmt Anteil an seinem Geschicke, andererseits kommt selbst jeder Gedanke von Gott. Die Iliade steht auf der Stufe der naiven und religiösen Weltanschauung. Die Götter lenken die Entschlüsse der Menschen, die selbständige Überlegung des Menschen tritt noch wenig hervor. Die Geschicke liegen in Gottes Hand. Das Bewußtsein der eigenen Kraft und Verantwortung ist noch nicht erwacht. Aus dieser Abhängigkeit von den Göttern hat sich der fatalistische Zug der griechischen Tragödie entwickelt. Die Antike schiebt den Menschen an sein Ziel, die moderne Tragödie zeigt den selbstbewußt, aber nicht immer nach richtigen Grundsätzen handelnden Helden, der durch seine eigenen Thaten sich vernichtet. So sagt Agamemnon Il. XIX. 86: *ἐγὼ δ' οὐκ αἴτιός εἰμι, Ἀλλὰ Ζεὺς καὶ μοῖρα καὶ ἠεροφοῖτις ἐρινύς.*

Bei der Lektüre von Vergils Aeneis II sind die Ursachen zusammenzustellen, welche den Fall Trojas herbeigeführt haben. Der Verstand des Schülers soll den kausalen Zusammenhang der Ereignisse begreifen. Diese Ursachen waren: Unzeitige Freude über den

---

winnen, während der Weg zu eigentlicher Uebersetzung durch die innere Anschauung des Inhalts geht.

[1] Vgl. Uhlands „ver sacrum.“

Abzug der griechischen Flotte, Mangel an Vorsicht und Überlegung, Leichtgläubigkeit und Verblendung, unzeitiges Mitleid mit dem Betrüger Sinon, übertriebener Religionseifer, Vernachlässigung der Wachen und ausgelassene Lustbarkeiten. Um das Gemüt anzuregen frage man: Welche Gestalten des Epos verdienen und erwecken unsere Teilnahme? Das tragische Geschick Laokoons und seiner Söhne; denn der Priester repräsentiert die vernünftige Einsicht, welche die Gefahr des hölzernen Pferdes erkennt, während die Menge verblendet ist. Er hat Willenskraft genug, Hand an dieses Trugwerk zu legen, aber für diese richtige That trifft ihn ein grausames Geschick, das er nicht zu verdienen scheint. Unsere innige Teilnahme erregt die unglückliche Tochter des Priamus, die prophetische Kassandra. Ihr Seherblick sieht die schreckliche Zukunft voraus, aber niemand glaubt ihren Worten. Sie ist eine Sehende unter den Blinden. Sie fällt in die Hände der Griechen, wird gefesselt in die Gefangenschaft geführt, ihr Bräutigam stürzt sich deshalb in den Tod. Zu vergleichen ist noch Schillers „Kassandra.“ Unser Mitleid erregt auch Hekuba mit ihren Töchtern. Die greise Königin hat sich an den Hausaltar geflüchtet, um bei dem hereinbrechenden Unheil unter der Götter Schutz zu stehen. Die Töchter drängen sich wie scheue Tauben ängstlich um sie, den Vater Priamus zieht sie zu sich nieder auf die Stufen des Altars, um vereint mit den Seinen dem herben Schicksal entgegenzusehen. Furcht und Mitleid bemächtigt sich unserer Seele. Endlich zieht noch Aeneas unsere besondere Aufmerksamkeit auf sich. Er ist entschlossen, seinen altersschwachen Vater nicht zu verlassen, er ist bereit mit ihm unterzugehen. Endlich willigt der Vater in die Flucht. Der Sohn nimmt ihn auf seine starken Schultern, führt an der Hand den kleinen Julus und so eilen sie durch finstere und entlegene Gassen hinaus ins Freie. Das Beispiel aufopfender Elternliebe wirkt auf uns, erweckt Zustimmung und moralische Freude.

Auch die ästhetischen Gefühle müssen angeregt werden. Man frage: Welche Schilderungen haben durch ihre Lieblichkeit oder Großartigkeit unsere Aufmerksamkeit erregt? Die Freude der Trojaner über den Abzug der Griechen, das Auftreten Laokoons und sein Schicksal, das hölzerne Pferd, die nächtliche Rückfahrt der grie-

chischen Flotte, die Erscheinung Hektors im Traume, das schreckliche Erwachen des Aeneas, Kampfscenen, die Erstürmung der Residenz des Priamus, die Flucht des Aeneas, das brennende Haus des Aeneas, die Erscheinung der Creusa.

Wenn der Stoff es gestattet ist ferner die moralisch-religiöse Betrachtung am Platze. Man frage: Warum ist das Schicksal Trojas tragisch zu nennen? Weil die Trojaner trotz ihrer großen Tapferkeit und vieljährigen Ausdauer und Opferwilligkeit für die Freiheit und Existenz ihres Vaterlandes endlich doch dem Verderben anheimgefallen sind und zwar nur durch Unvorsichtigkeit, Leichtgläubigkeit und Verblendung. Der Mangel an klarer Überlegung und Selbstbeherrschung führt ihr Unglück herbei. Andererseits wollten die Götter ihr Verderben, und deshalb war alles menschliche Ringen umsonst.

Vom historischen Standpunkt aus kann man die Frage aufwerfen: Welches war das künftige Schicksal Trojas? Priams hohe Burg ist gefallen und die überlebenden Einwohner wurden in die Sklaverei geführt.[1] Über den Trümmern der altberühmten Stadt lagerte sich der Schutt der Jahrhunderte. Wie eine dunkle Sage lag sie den Blicken der nachfolgenden Geschlechter verdeckt. Aber im Geiste der Völker lebte ihr großer Name fort, immer neu erstrahlte ihr Ruhm aus den homerischen Liedern vom Trojanerkrieg, ja die Sage baute den Nachkommen des Aeneas am Strande des Tiber ein zweites Pergamon. Vor dem geistigen Auge der Nachwelt erhob sich immer von neuem vom Schimmer der Sage umwoben die ragende, breitstraßige, wohlummauerte Feste. Und was Jahrtausende mit Asche und Geröll bedeckt, das hat unsere Gegenwart mit Hacke und Spaten ans Tageslicht gefördert. Dies tausendjährige Grab hat der deutsche Schliemann wieder geöffnet.

Diese wenigen Beispiele mögen genügen, um zu zeigen, wie die fremdsprachliche Lektüre psychologisch verwertet werden kann und muß, wenn das humanistische Lehrziel des Gymnasiums erreicht werden soll. Diese geistige Verwertung des Inhaltes hat sowohl bei jeder einzelnen, wichtigen Erscheinung als auch am Schlusse eines größeren

[1] Der Schüler lese Schillers „Siegesfest.“

Ganzen zu erfolgen und kann sogar zum Gegenstand eines freien Schülervortrags gemacht werden, der um so größeres Interesse erregt und um so größeres Verständnis bei den Schülern findet, je genauer die konkreten Einzelheiten und ihre Beziehungen bekannt sind und je höhere Gesichtspunkte der Vernunft und Moral, je mehr Innigkeit der Gemütsteilnahme hinzugefügt wird. Diese Art der fremden Lektüre, welche die geistigen Schätze der Literatur ans Tageslicht zu fördern strebt, verträgt sich nur mit einem langsamen Vorwärtsschreiten. Ich möchte diese Art des Betriebes die wissenschaftlich-reale nennen, die andere dagegen, welche sich mit einer guten deutschen Übersetzung begnügt, als die philologisch-formale bezeichnen. Erstere geht in die Tiefe, letztere in die Breite. Für die wissenschaftliche Propädeutik des Gymnasiums ist die wissenschaftlich-reale Richtung vorzuziehen.[1]

4. Deutsche Lektüre.

Während die fremde Lektüre den Schüler in die Kultur des Altertums und dessen Weltanschauung, sowie in die der modernen Völker einführt d. h. ihn mit dem ganzen Denken und Wollen derselben, ihren politischen und sozialen Einrichtungen, ihrem Forschen und Arbeiten und ihren religiösen Denken vertraut macht, versetzt ihn die deutsche Lektüre in die unmittelbare Nähe des Vaterlandes und gibt ihm die Einsicht in die Kulturzustände der eigenen Nation und zwar auf dem viel leichteren Wege der Muttersprache. Dieser leichtere Weg ermöglicht auch eine frühzeitigere und umfangreichere Lektüre als in den fremden Sprachen. Der hohe Wert der Lektüre besteht überhaupt darin, daß wir einen lebendigen Verkehr mit räumlich und zeitlich Entfernten unterhalten, daß wir die Vergangenheit in Gegenwart verwandeln und die Ferne in unmittelbare Nähe rücken können. Der geistige Umgang und die

---

[1] P. Güßfeldt, Die Erziehung der deutschen Jugend, 1890 p. 84, rügt die bloß philologische Betrachtung der Klassiker mit folgenden Worten: „Unsere griechischen und lateinischen Stunden gleichen einem Gastmahl auf dem Theater. Es ist alles da Gläser und Pokale, die Gedecke sind gelegt, die Tischgenossen erheben sich im fiktiven Frohsinn, nichts fehlt bis auf Speise und Wein. Die Jugend aber will den Wein und nicht den Becher.“

Erfahrung, die Haupthebel der Kultur, sind also durch die Lektüre unendlich vervielfacht und durch die Leichtigkeit des Verkehrsmittels den breitesten Schichten der Bevölkerung ermöglicht, woraus notwendigerweise eine rasche und allgemeine Hebung geistiger Bildung erzeugt werden muß.

Doch ist diese leicht zugängliche Lektüre nicht der freien Willkür oder dem Zufall zu überlassen, das verbietet das Prinzip der Erziehung sowohl als auch das ganz bestimmte Ziel der humanistischen Schule. Die Erziehung nämlich will alles Schädliche fernhalten und durch gute Schriften erzieherisch wirken, die Schule will mit zweckmäßiger Auswahl ihre besonderen Ziele erreichen. Die Lektüre muß also geordnet und zweckmäßig geleitet werden. Da aber das humanistische Gymnasium nicht bloß Wissenszwecke, sondern auch Erziehungs-Aufgaben zu bethätigen hat, so wird die Anleitung zur Lektüre diese zwei Rücksichten zu befolgen haben, und zwar so, daß nicht eine nach der anderen erreicht wird, sondern daß beide gleichzeitig zu erstreben sind. Diese zwei Rücksichten können wir deutlicher mit zwei anderen Worten bezeichnen, mit sachlicher und formaler Behandlung der Lektüre, indem beide Arten sowohl der Erziehung als dem Wissen dienen. Während diese Unterscheidung von sachlicher und formaler Behandlung auf allen Lesestufen unabänderlich festzuhalten ist, muß für die Art und Auswahl des Lesestoffes ein psychologisches Prinzip maßgebend werden, nämlich die Rücksicht auf das geistige Bedürfnis und die jeweils erlangte Fassungskraft der Schüler. Die Lektüre muß mit einem Worte gleichen Schritt halten mit der geistigen Entwicklung der Jugend. Die Reihenfolge der Lektüre folgt also einem psychologischen Gesichtspunkte, die Form der Lektüre ist Prosa und Poesie, die Behandlungsweise bezieht sich im allgemeinsten Sinne auf Inhalt und Form.

Da in der psychologischen Entwicklung des Menschen die Anschauung des Konkreten der erste Sproß der wachsenden Seele ist, so muß auch die erste Lektüre, welche gleichzeitig mit diesem Wachstum geübt wird, so eingerichtet sein, daß sie die Anschauung befördert. Erzählungen und Beschreibungen aus dem Kreise der kindlichen Erfahrung müssen demgemäß Gegenstand der ersten Lektüre sein. Das Interesse an dieser Lektüre ist aber nicht der an-

geschaute Gegenstand an sich, sondern sein Schicksal. Der kleine Leser ist besonders mit seinem Gemüte beteiligt, welches an dem Leben bekannter Personen sich zu entwickeln und zu erweitern strebt. Daneben regt sich auch der kleine Verstand und der Willensentschluß wird wachgerufen. Also wenn auch die Anschauung die vorherrschende Geisteskraft ist, so regen sich doch zugleich vernehmlich, wenn auch leise, alle anderen Kräfte der Seele. Es gehört nur ein feines Gehör und eine heilige Stille dazu, um das Erbeben des kindlichen Gemütes zu vernehmen, das nicht in reichlichen Worten, sondern nur in dem leuchtenden Blick, in dem lachenden Munde, in dem feuchten Auge sich verrät oder höchstens in Interjektionen und Geberden sich kundgibt. Und wie oft drängt sich keck der kleine Verstand hervor mit dem fragenden Warum. Auch der junge zarte Wille beginnt sich zu regen und seine Entschlüsse zu fassen. Fein und zart sind diese Ansätze der höheren Seelenkräfte und bedürfen deshalb einer liebevollen und verständigen Behandlung.

Poesie und Prosa werden auf dieser Keimstelle noch nicht unterschieden, Form und Inhalt sind ebenfalls noch in eins verwachsen, indem mit dem Wort nur sein Inhalt vorgestellt wird. Die Behandlungsart ist anfänglich das Vorlesen, das Selbstlesen, das Vorerzählen, das Nacherzählen. Die Erklärung muß sich auf wenige Fragen beschränken. Den Kindern ist es am liebsten, wenn das Geschichtchen von den sieben Geislein und vom Rotkäppchen, das Märchen vom Schneewittchen oder Dornröschen immer wieder gelesen wird. Ein Zerlegen in Teile und Betrachtungen des Einzelnen ist ihm schon ein Zwang. Trotzdem soll dieser Zwang, jedoch leise und nach und nach stärker ausgeübt werden.

Da diese erste psychische Stufe der Lektüre den ersten Schuljahren des Kindes angehört, fällt sie für die Betrachtung des Gymnasiums hinweg und gehört der Volksschule an. Doch habe ich sie angeführt, weil es gut ist, wenn wir wissen, welches die Vergangenheit des Schülers ist; denn es läßt sich daran geschickter die Gegenwart anschließen. Die Methode wird auch am Gymnasium denselben psychologischen Weg einzuhalten haben, welchen die Volksschule betreten hat und der kein anderer ist als eben der natürliche Entwicklungsgang der Seele, wie er im ersten Teile dieses Buches vor-

gezeichnet worden ist. Auf der breiten Unterlage der sinnlichen Anschauung und der nachbildenden Phantasie müssen die drei höheren Kräfte der Seele sich immer mächtiger entwickeln. Die ersten drei Volksschuljahre waren hauptsächlich damit beschäftigt, diese Anschauung zu kultivieren, die höheren Seelenkräfte begannen sich dabei nur leise zu regen. Das Gymnasium soll nun die anschauliche, reale Unterlage des geistigen Lebens befestigen und immer mehr erweitern. Daneben soll der Verstand immer schärfer und feiner den zugeführten Nährstoff zerlegen und sich assimilieren; das Gemüt soll die zum Wachstum des Geistes nötige Wärme bereiten und der Wille mit unwiderstehlichem Drange aus diesen Lebenselementen Knospen und Blüten treiben. Der Betrieb der deutschen Lektüre wird sich demnach auf den einzelnen Stufen nicht durch seine Art, sondern nur durch seine Intensität unterscheiden dürfen, wie auch die Pflanze in ihren verschiedenen Wachstumsstadien nicht auf verschiedene Art wächst, sondern nur in verschiedener Intensität. Die Schwierigkeit der Lektüre wächst also mit der Schwierigkeit des Anschauungs-Materials, mit der größeren Anstrengung des Verstandes, der innigeren Beteiligung unseres Gemütes und der kraftvolleren Anregung unseres Willens. Die Methode der Lektüre ist mithin auf allen Stufen die gleiche, verschieden ist nur der Kraftaufwand. Die Gegenstände der Betrachtung sind überall erstens der Inhalt, zweitens die Form. Der Inhalt steigert sich nach den Stufen der Weltanschauung, die Form teilt sich in Prosa und Poesie. Die natürlichen Stufen der Weltanschauung sind drei, Natur, Mensch und Gott oder mit anderen Worten das Reale, das Historische und das Ideale. Diese drei Stufen der Weltanschauung sollen auch drei Stufen der Lektüre bilden. Die drei unteren Klassen des Gymnasiums sollen vorzugsweise reale Stoffe, Gegenstände der Anschauung und der sinnlichen Erfahrung behandeln. Die drei mittleren Klassen sollen hauptsächlich historische Stoffe, Personen und Vorgänge der Geschichte vornehmen; die drei obersten Klassen endlich sollen sich insbesondere mit idealen Stoffen befassen, mit den Gegenständen der Kunst, den Fragen der Wissenschaft und den Grundsätzen der Religion.

1. Stufe.

Die Lesestücke haben den kleinen Gymnasiasten vor allem Gegenstände der sinnlichen Anschauung und der persönlichen Erfahrung anzubieten, beginnend mit dem Reiche der Natur. „Die Wespen im Honigtopfe". „Die Maus und der Löwe". „Der Katze die Schelle anhängen." Oder: Der Hirsch am Bache, der Wolf und der Mensch, die Bremer Stadtmusikanten, der Wolkenbruch, die Lage eines Landstädtchens. Oder: Zeus und das Schaf, die blauen Berge, das Gewitter, der Rheinfall bei Schaffhausen. Es werden Naturgegenstände und Naturvorgänge, Tiere und Menschen in ihren gegenseitigen Beziehungen vorgeführt. Das ist der für die erste Stufe geeignetste Stoff, weil er vorzugsweise real ist und die erste Seelenkraft, die Anschauung und mit ihr die Phantasie stärkt.

Die Durchnahme eines Lesestückes hat es vor allem mit dem Lesen zu thun. Anfangs ist es notwendig und in späteren Jahren gut, wenn der Lehrer das Stück zuerst vorliest. Denn der ungebildete Kleine muß ein Muster haben für den Klang der Sprache, für die Betonung der Wörter, für den Rhythmus der Sätze. Er muß einem anderen nachempfinden und sich hinreißen lassen. Der gute Lesevortrag des Lehrers ist eine ahnungsvolle Interpretation des Ganzen nach Inhalt und Form, es ist die Morgenröte, die dem klaren Tageslichte vorangeht. Die Wirkung dieses Vortrages ist eine sachliche und eine ästhetische, Erfassen des Inhalts und wohlgefällige Empfindung der sprachlichen Form. Nun versuchen auch die Schüler diesen Lesevortrag. Da sie ein hohes Muster in sich tragen, werden sie sich auch bemühen, die Vollkommenheit desselben zu erreichen. Diese Leseübungen im einzelnen darzustellen, ist nicht die Absicht dieser Zeilen.

Darauf beginnt die Betrachtung nach Inhalt und Form. Es sind vor allem die Gegenstände der Anschauung einzeln vorzunehmen und zwar nach ihrer Wichtigkeit. Es sind die vorkommenden Personen, Tiere und Naturdinge bis zur plastischen Deutlichkeit vorzuführen. Das an diesen Gegenständen haftende Interesse wird durch die größere Deutlichkeit gesteigert. Wie waren die Heinzelmännchen gekleidet, wie groß waren sie und wie viele

waren ihrer? Wo hielten die Mäuse eine Volksversammlung? Was ließ sich der Doktor Allwissend so gut schmecken? Was sah Kaiser Josef in der Stube der kranken Frau? Wie bekam der Kaiser Tinte, Feder und Papier, um in dieser Stube das Rezept zu schreiben? Diese eingehende Analyse der Gegenstände und Handlungen wird nach meiner Erfahrung die lebhafteste Teilnahme der Schüler erwecken, weil sie ihre Anschauung bereichert fühlen.

Nach der Betrachtung des Einzelnen erfolgt eine Übersicht über das Ganze. Hauptsachen und Nebensachen, Mittel und Zweck, Vorbereitung und Ausführung, Wunsch und Erfüllung, Entstehung, Fortführung und Schluß sind die logischen Kategorien, die hier den Stoff zergliedern werden. Auch das Gemüt und der Wille soll an der Handlung teilnehmen, soweit dazu Veranlassung gegeben ist. Nach dieser äußeren und inneren Durcharbeitung des Stoffes ist eine Nacherzählung des Gelesenen zu versuchen, deren Hauptwert in der Einhaltung des lückenlosen Zusammenhanges und der Unterscheidung der logischen Kategorien besteht. Mit dieser Nacherzählung beginnt die Rücksicht auf die Form. Denn der Inhalt ist vollkommen klar, die Anschauung und die Neugier sind befriedigt, die Worte sind kein leerer Schall, sie haben vielmehr einen lebensvollen Inhalt bekommen; nun kann die Sprachform dem Schüler nahe gebracht werden, für die erste Klasse die Formen der Redeteile, für die zweite die Formen des einfachen Satzes und für die dritte Klasse die Formen des zusammengesetzten Satzes.

Ich setze hierher ein Beispiel dieser Behandlung, wie es etwa in der zweiten Klasse von mir gegeben würde. Die Fabel vom Igel und dem Maulwurf ist nach unseren obigen Vorschriften gelesen. Darauf folgt die Betrachtung des Inhaltes.

a) Das Einzelne: Wer hat schon einen Igel gesehen? Wie sieht er aus? Was hat er für ein Fell? Wovon nährt er sich? Wo gibts die meisten Maulwürfe? Wie erkennt man ihre Höhlen und Gänge schon von weitem? Was sucht er unter dem Boden? Wem ähnelt er? Wodurch ist er wärmer gekleidet als der Igel? Wie breit und lang ist die Höhle des Maulwurfes? (Naturgeschichtliche Kenntnisse sind auf dieser Stufe äußerst wertvoll.)

b) Das Ganze: Man ist bestrebt den inneren Zusammenhang der Handlung klar zu legen. Dies ist eine umfangreichere Arbeit, welche wieder auf heuristischem Wege, in gemeinsamer Thätigkeit geleistet werden muß. Warum kam der Igel an die Höhle des Maulwurfs? Weil er spürte, daß es kalt wurde. Wodurch entstand denn die Kälte? Es wehte ein eisiger Nordwind, ein kalter Regen mit Schnee vermischt fiel herab. Welche Wirkung macht die Kälte auf den Igel? Er zittert am ganzen Leibe. Er rollt sich zusammen. Er kauert sich in eine Ackerfurche. Er verkriecht sich unter das Waldlaub. Wie schützen sich die Tiere gegen den Einfluß der Witterung? Mancherlei Antworten erfolgen. Aber, fügt der Lehrer hinzu, unser Igel fand keine Ruhe, überall hin drang Nässe und Kälte. Welcher gute Gedanke kam endlich dem Igel in seiner Not? Er entschloß sich den Maulwurf zu bitten, ihm ein Plätzchen in seiner Höhle einzuräumen. Wo war die Höhle des Maulwurfs? Auf der Wiese. Besser, sagt der Lehrer, am Abhang einer Wiese. Warum ist das besser? Hier fließt das Wasser ab, hier hat er am wenigsten eine Überschwemmung zu befürchten. Wo trafen sich beide? Am Eingang in die Höhle; denn als der Igel draußen klagte und um Einlaß bat, war der Maulwurf an den Eingang getreten. Wie traf er den Igel an? Ganz durchnäßt und vor Kälte zitternd. Was sagte da der Igel? Lieber Nachbar, habt Erbarmen! Es ist ein schreckliches Wetter heut. Gestattet mir, mich bei euch etwas unterzustellen und zu wärmen. Was für einen Eindruck machte der zitternde Igel auf den in warmem Pelzrock steckenden Maulwurf? Der arme Igel that ihm leid, er fühlte aufrichtiges Mitleid mit ihm. Was sagte er deshalb zu ihm? Ihr dauert mich, Nachbar, kommt herein in meine warme Stube und wärmt Euch aus! Wie benahm sich aber der Igel in der Höhle? Er machte sichs bequem, legte sich breit hin und versperrte den Gang. Was sagte darauf der Maulwurf? Wenn Ihr Euch so aufführt, Nachbar, dann muß ich schon bitten, meine Wohnung zu verlassen. Ich war gut mit Euch und habe eine solche Behandlung doch wohl nicht verdient. Ihr seid undankbar. Was erwiderte der unverschämte Igel? Mir ist's hier gut genug, wenn dirs hier nicht mehr gefällt, so kannst du fort, ich finde es recht behaglich und werde bleiben. Was mußte wohl

oder übel der Maulwurf thun? Er mußte seine bisherige Wohnung verlassen und sich eine neue suchen. Welche Vorsätze machte er sich aber? Nie mehr, das nahm er sich vor, werde ich so schnell handeln und einen Fremden in mein Haus nehmen, den ich nicht ganz genau kenne. Ich werde in Zukunft vorsichtig sein und mir erst die Leute genau ansehen, bevor ich ihnen gefällig bin oder mein Vertrauen schenke; denn durch Schaden bin ich klug geworden.

Wenn auch nicht jeder Schüler in dieser präcisen Weise antwortet, so ist doch die zusammenhelfende Gesamtheit der Klasse recht wohl imstande, die treffenden Antworten zu tage zu fördern. Der innere Zusammenhang der Handlungen ist klar geworden, die geistige Vertiefung ist durch selbstthätiges Denken der Schüler geschehen. Der Verstand hat manche Beziehung, Ursache und Wirkung erkannt. Das Gemüt empfand Regungen des Mitleids, des Wohlwollens und der Entrüstung. Der Wille hatte Gelegenheit Entschlüsse zu fassen und Grundsätze sich zu bilden. Eine Nacherzählung ist jetzt im höheren Sinne möglich, indem die Schüler ausführlicher und vertiefter erzählen können als im Buche steht.

Wenn auch auf dieser Stufe die konkreten Anschauungen der Phantasie vorwiegen, so darf doch nicht das höhere geistige Moment, die Anregung des Verstandes, die Empfindung des Gemütes und die Thatkraft des Wollens nicht außer acht gelassen werden. Nach der empirischen Vollständigkeit und Klarheit hat die logische, ästhetische und ethische Durchdringung des Stoffes zu erfolgen. Dann ist die Lektüre geistbildend und erzieherisch wirksam.

c) Behandlung der sprachlichen Form. Wo tritt im ersten Satzgefüge das Subjekt hervor? Als der Igel . . ., bat er . ., damit er. Welche Pronomina beziehen sich noch auf dieses Subjekt? ihm . . . einzuräumen; damit er . . . sich schützen könne. Wie viele Sätze enthält dies Satzgefüge? 5 Sätze, mit 5 Zeitwörtern: Als der Igel . . . spürte, daß der Winter nahe, bat er, . . . ihm . . . einzuräumen, damit er . . . . schützen könne. Welche Stellung hat der Hauptsatz? Er steht an dritter Stelle, also in der Mitte, zwei Nebensätze gehen voraus und zwei folgen nach. In welchem Tempus steht in der Erzählung das Verbum des Hauptsatzes? Es steht im Imperfektum: er bat, er war, er

machte, er breitete sich aus, er stach sich, der Maulwurf erkannte, er schwur, er bat, der Igel lachte und sprach. Darauf sagt der Lehrer: „Ihr seht also, daß das Tempus der Erzählung im Deutschen das Imperfekt ist. Ihr müßt also von nun an sprechen und schreiben: Wir gingen spazieren, wir begegneten, sahen, aßen, sprangen. Euere Umgangssprache zeigt oft in der Erzählung in unrichtiger Weise das Perfekt. Von nun an müßt ihr aber hochdeutsch sprechen. — Ist denn das ganze Stück nichts als Erzählung? Nein, es findet sich auch eine Anrede darin. Wie lautet sie? „Wem es hier nicht gefällt, der kann ja weichen; ich für meine Person bin ganz zufrieden und bleibe." Welches Tempus ist hier gesetzt? Die Gegenwart. Warum? Weil man den Angeredeten immer gegenwärtig vor sich hat. — Aber ich glaube noch eine Rede zu bemerken und welche? „Überlege ja erst, wen du in deine engere Gesellschaft aufnehmen willst. Du könntest, wenn es ein Unerträglicher wäre, sonst bald zu deinem Schaden ihm Platz machen müssen". Diese Rede scheint mir etwas Dunkles und Unklares an sich zu tragen. Was denn? Man sieht nicht, wer spricht und zu wem gesprochen wird. Aber ich meine, zu wem gesprochen wird, sei doch deutlich genug durch ein bestimmtes Wort bezeichnet. Durch welches? Durch du. Wer ist aber der du? Jeder, der das Stück liest, kann meinen, er sei es; also wir alle. — Schwieriger aber ist es herauszubringen, wer diese Worte spricht. In welcher Form erscheint der erste Hauptsatz? In der Form eines eindringlichen Befehlsatzes. Es muß also jemand sein, der uns etwas befehlen und anraten und, wie der folgende Satz zeigt, uns eine gute Lehre geben will. Wer ist wohl das? Das ist derjenige, der diese Fabel gedichtet hat. Dieser Mann, dieser Dichter, steht oft unten am Lesestück. Schaut nach! Da findet ihr die Namen Pfeffel, Meißner, Campe, Simrock, Lessing, Aesop, Aurbacher, Grimm, Bechstein, Günther, Hebel, Rollenhagen.

Damit ist wohl für diesmal der Form genug gethan. Es ist nicht ratsam, an einem einzigen Lesestück alle möglichen Sprachrücksichten vorzunehmen. Die Kürze und die Abwechslung verlangen Weniges und Zusammenhängendes auf einmal; eine zu lange und zu eingehende Beschäftigung mit der Form stört die Wirkung des Inhaltes und raubt hauptsächlich die Zeit, die man besser auf den

Inhalt verwendet. Eine Warnung möchte ich daran anschließen, daß man das Lesestück nicht benütze, um grammatische Formen zu üben, das wäre ein Mißbrauch; diese grammatische Schulung gehört nicht in die Lektürestunde, sondern in die Grammatikstunde. Diese beiden müssen scharf von einander getrennt werden. Diese Trennung zwingt den Lehrer, die formale Behandlung des Lesestückes nicht vom grammatischen, sondern vom stilistisch-logischen Standpunkt aufzufassen, wodurch die Form als der adäquate Ausdruck des Inhalts erscheint.

Auf dieser ersten Stufe der Gymnasiallektüre ist Poesie und Prosa noch nicht von einander zu scheiden, weil erstens der Inhalt der Prosastücke und der Gedichte sich nicht wesentlich von einander unterscheiden, zweitens die poetische Form noch kein Verständnis findet. Die Prosastücke sind meist poetische Erzählungen und die Gedichte erzählende Poesie.[1] Es ist gewiß kein wesentlicher Unterschied zwischen der Prosaerzählung „Rotkäppchen" und „der wandelnden Glocke"; oder zwischen der Erzählung vom „gewarnten Hirsch" und dem Gedichte „Der Hänfling"; oder zwischen „Josef II, der Menschenfreund" und dem „Lied vom braven Mann". Die Lyrik paßt auch noch nicht für diese Altersstufe, weil der 9—13jährige Knabe eine durchaus epische Natur ist. Man lasse also lyrische Gedichte lieber ganz beiseite, wenn sie auch im Lesebuche stehen sollten.

2. Stufe.

Während die erste Stufe sich hauptsächlich im Bereiche der Natur und der persönlichen Erfahrung bewegte, steigt die Lektüre auf der zweiten Stufe hinein in das Bereich der Menschheit, sie betritt das Gebiet der Geographie und Geschichte. Es kommen in der einen die irdischen Lebensbedingungen der Menschen, in der anderen ihr Thun und Wollen zum Ausdruck. Während die erste Stufe in der Stelle des Familienlebens und der ruhigen Beschaulichkeit der

[1] Wilhelm Scherer, Poetik 1886 p. 2: „Nicht alle Poesie ist kunstmäßige Anwendung der Sprache und nicht alle kunstmäßige Anwendung der Sprache ist Poesie." p. 13: „Das Märchen ist ungebundene Rede, prosaische Erzählung. Da haben wir schon in den Urzeiten ungebundene Rede, die doch Poesie ist."

Natur nur einen geringen Fern- und Umblick forderte, versetzt uns die zweite, 4. und 5. Klasse, in das große Getriebe des menschlichen Daseins, und in das Berufs- und Staatsleben hinein. Dies bezeugen folgende Lesestücke, ausgewählt aus Zettels Lesebuch für die 4. und 5. Klasse: Der Nil, der Kaffee und Thee, die alten Deutschen im 1. Jahrh. n. Chr., der Breisgau, das Erdbeben, das Getreide, Charakter der Alpenbewohner, Constantin der Große, Kaiser Ottos I. Krönung, Bonifazius, Karl der Große.

a) Prosa.

Der schwierigere Stoff verlangt auch größere Kraftanstrengung des Geistes. Neben der klaren Anschaulichkeit, die hier hauptsächlich mittelst einer geübten Phantasie zu gewinnen ist, wird besonders der Verstand intensiver angespannt. Denn er soll den inneren kausalen Zusammenhang der menschlichen Handlungen auffinden, Haupt- und Nebenhandlung, Vorbereitung und Ausführung, Absichten, Ziele und Erfolge erkennen; er soll sich richtige Begriffe vom Menschenleben, vom Staate und seinen Formen konstruieren. Es ist sofort klar, welch' bedeutenderer Kraftaufwand von Seiten des Verstandes erfordert wird. Daneben soll eine tiefere Erregung des Gemütes und ein gewaltigerer Impuls des Willens stattfinden.

Die Behandlung dieser Lesestücke hat wiederum auf drei Punkte zu achten, auf das Lesen, den Inhalt und die Form.

Was das Lesen anlangt, so bleibt auch hier die Forderung in voller Kraft, daß der Lehrer das Muster für seine Schüler bilden muß. Da es eine große Leistung ist, mit Verständnis, mit Empfindung und mit Nachdruck zu lesen, d. h. Verstand, Gemüt und Wille zum Ausdruck zu bringen, wie das Leseziel dieser Stufe verlangt, so muß den Schülern ein Ideal vorgehalten werden, dem sie nachzueifern haben.

Beim Inhalt ist sowohl das Einzelne als auch der Zusammenhang des Ganzen klar zu machen. Legen wir das Lesestück in Zettels Lesebuch II. p. 178 zu grunde: „Opfertod Niklas Zrinys und seiner Schar". Es ist vor allem die geographische Lage der Festung Szigeth zu erörtern, es ist ferner die Zeit jenes Türkenkrieges festzustellen (1566). Deutschlands Schwäche infolge der

Glaubensspaltung, das mächtige Vordringen der Türken unter Sultan Solyman. Es ist das vielfach zusammengesetzte deutsche Reichsheer in Vergleich zu setzen zu dem einheitlichen, von Fanatismus getriebenen Türkenheer.

Um den Zusammenhang der Handlung festzustellen, sind folgende Fragen aufzuwerfen: Welche Vorbereitungen hatte der deutsche Kaiser Maximilian II. getroffen, um den Anmarsch der Türken schon in Ungarn aufzuhalten? Welche Maßregeln traf der Graf Zriny, der Kommandant von Szygeth? Unter welchen Voraussetzungen wäre nach Ansicht des Grafen ein heldenhafter Widerstand erfolgreich gewesen? Mit welcher Gesinnung nahm Zriny den kaiserlichen Befehl entgegen, die Festung bis auf den letzten Mann zu halten? Welche Maßregeln ergriff er, um die Widerstandskraft der kleinen Schar auf's höchste zu steigern? Wodurch besiegelte Zriny und seine Schar ihre Treue gegen Kaiser und Reich? — Welche Gefahr brachten die Türkenkriege dem deutschen Reiche? Warum trat das deutsche Reichsheer nicht schon an der Grenze dem Feinde entgegen und ließ die Türken so weit ins Land herein? Woher kam die langsame Mobilisierung der Armee? Wie steht es mit dieser Frage heutzutage? — Welche Tugenden zeigte der Kommandant von Szygeth und seine Soldaten? Welche Umstände vergrößerten diese Tugenden? Welche Gedanken bestärkten ihre todesmutige Entschlossenheit? Für welche Güter der Menschheit und ihres Volkes haben sie sich geopfert? Wodurch wußte Zriny diese heldenhaften Gesinnungen in den Mannschaften der Besatzung zu erwecken?

Wenn auch die Schüler nicht alle Fragen bestimmt und erschöpfend beantworten können, so wird doch ihr Geist in Bewegung gesetzt. Der Verstand sucht nach Gründen und Zusammenhang, das Gemüt wird von Gefühlen erregt und in den entschlossenen Mienen und den glänzenden Blicken zeigt sich der mächtig angeregte Wille, besonders wenn der beredte, tief empfindende, begeisterte und energisch wollende Lehrer die schwachen Versuche der Schüler vervollständigt und in ergreifenden Worten ihre Seele zu erschüttern weiß.

Was die Form anlangt, so ist das Hauptcharakteristikum derselben in den kurzen Hauptsätzen zu finden, die nur hie und da durch einen Nebensatz verlängert sind. Die Hast und Energie der

Verteidigungsmaßregeln repräsentiert sich in dem gedrungenen Stil, in dem Andrängen der wichtigen Hauptsätze. Z. B.: Zriny sah die blutige Entscheidung sich nähern. Die Woiwoden, Hauptleute, Edlen und die wehrlosen Einwohner, der Stadt schickte er ins innere Schloß, ließ die Stadtthore verschließen und feuerte dann ihren Mut mit einer zündenden Rede an, legte zuerst selbst den feierlichsten Eid ab, mit ihnen zu leben und zu sterben, und ließ hierauf alle den gleichen Eid schwören." Coordination und Asyndeton herrschen vor, als ob der Sprachgeist keine Zeit habe, auf Verbindung und Abrundung zu sehen. Die ganze Erzählung ist so sehr von Thaten ausgefüllt, daß ein Hervortreten der Gefühle unmöglich geworden ist. Der Stil ist lediglich der Ausdruck energischer Thatkraft.

b) Poesie.

Die Poesie muß auf dieser zweiten Stufe nicht bloß mit ihrem Inhalte wie auf der ersten Stufe, sondern auch mit ihrer Form auftreten. Jambische, trochäische und daktylische Verse soll der Schüler unterscheiden lernen. Die poetische Sprache soll im Unterschiede zur Prosa ihm bekannt werden, vorläufig nur in ihren Haupterscheinungen. Die Poesie heißt gebundene Rede, weil sie an den Rhythmus und die Länge des Versmaßes gebunden ist. Wie alle kunstmäßige Behandlung sich an zwingende und beschränkende Gesetze anschließt, so muß auch die kunstmäßige Behandlung der Sprache sich den Gesetzen des Versbaues fügen. Dadurch kommen die Elemente der Schönheit in den äußeren Gang der Sprache. Symmetrie, Rhythmus und gleichgemessenes Maß geben der Sprache Schönheit, die sich noch schmückt mit der Abwechslung des harmonischen Reimes.

Der jambische Rhythmus (◡–́) bezeichnet Aufschwung, Erhebung, Steigerung vom Kleineren zum Größeren. Er ist deshalb auch geeignet, die gehobene, muntere, mutige Stimmung der Seele zu bezeichnen.

Z. B.: Wer klopft so eilig und mit Macht
An meine Thür in später Nacht?

Oder: Als Lenz die Erde wieder im ersten Kuß umschloß,
Da ritt aus Brügges Thoren ein bunter Jägertroß.

Der trochäische Rhythmus dagegen (–◡) setzt schwer den ersten Fuß zu Boden und bezeichnet Nachdruck, Feierlichkeit, Gemessenheit, Gedrücktheit der Stimmung und Trauer.

Z. B.: Nächtlich am Busento lispeln bei Kosenza dumpfe Lieder;
Aus den Wassern schallt es Antwort, und in Wirbeln klingt es wider.

Oder: Auf Galiziens Felsenstrande
Ragt ein heiliger Gnadenort,
Wo die reine Gottesmutter
Spendet ihres Segens Hort.

Oder: Von dem Dome schwer und bang
Tönt die Glocke Grabgesang.

Der daktylische Rhythmus (–◡◡) ein Erbstück aus der antiken Kultur liefert im Hexameter ein Mittel zur breiten epischen Darstellung. Die lange Zeile dieses Verses eignet sich nur für weitschichtige Gedanken mit reicher Ausstattung des Nebenwerkes. Doch ist der Hexameter einer großen Mannigfaltigkeit des Rhythmus fähig. Die Reinerhaltung der zwei Kürzen gibt ihm viel Lebhaftigkeit und Raschheit.

Z. B.: Hüpfte voraus und küßte den Greis. Mit verwunderten Augen
Sah er empor und hing in der trautesten Kinder Umarmung. —

Hoch von des Berges Haupt stürzt sich die donnernde Last.
Glänzend umwindet der goldene Lein die tanzende Spindel.

Die Zusammenziehung der zwei Kürzen in eine Länge gibt dem Daktylus Langsamkeit, Nachdruck und Schwere.

Z. B.: Aus dem Felsbruch wiegt sich der Stein, vom Hebel beflügelt.

Außerhalb der epischen Darstellung findet sich der daktylische Rhythmus nicht selbständig als besonderes Versmaß; er ist meistens besonders bei Schiller in die Jamben und Trochäen hineinvermischt, was dem Vers größere Lebhaftigkeit oder Feierlichkeit verleiht.

Z. B.: Zu Aachen in seiner Kaiserpracht
Im altertümlichen Saale
Saß König Rudolfs heilige Macht
Beim festlichen Krönungsmahle.

Außer dem Rhythmus ist auch schon auf die Elemente der poetischen Sprache aufmerksam zu machen. Da die Poesie eine Kunst ist, die Kunst aber das Schöne darstellen will, welches seinen Widerhall im Gemüte findet, so tritt die verstandesmäßige Gestaltung der Sprache zurück. Der strenge Periodenbau der verständigen Prosa ist der einfachsten Coordination gewichen. Die verständigen Conjunktionen sind verschwunden, und, da, dann, jetzt genügen dem Dichter, der seinen Gegenstand mit dem Herzen erfaßt.

Z. B.: Da gießt unendlicher Regen herab,
Von den Bergen stürzen die Quellen,
Und die Bäche, die Ströme schwellen;
Und er kommt ans Ufer mit wanderndem Stab —
Da reißet die Brücke der Strubel hinab,
Und donnernd sprengen die Wogen
Des Gewölbes krachenden Bogen.

Die Schönheit der poetischen Sprache hängt abgesehen vom rhythmischen Gange des Verses und dem Wohlklang des Reimes von den Tropen und Figuren ab. Unter den letzteren zeige man den Schülern die tonmalende Onomatopoiie. Z. B.:

Und sieh aus dem Felsen geschwätzig, schnell,
Springt murmelnd hervor ein lebendiger Quell.

Oder: Von dem Dome
Schwer und bang
Tönt die Glocke Grabgesang —
Und es wallet und siedet und brauset und zischt.

Ferner die Alliteration und Assonanz, welche beide Verwandtschaft mit dem Reime in sich tragen. Z. B.:

Sie singen von Lenz und Liebe. —
Wehe wenn sie losgelassen —
Aus der Wolke ohne Wahl —
Alles rennet, rettet, flüchtet. —
Spritzen Quellen Wasserwogen —

Muß wetten und wagen —
Schwer herein schwankt der Wagen
Markt und Straße. —
Frei und leicht und freudig.

Von den Tropen sind etwa vorzunehmen: die Metapher, die Metonymie, die Synekdoche und die Personifikation. Das Grab seiner Habe, der goldene Morgen, der Sieg des Kreuzes, die Teilnahme des Jahrhunderts, das gastliche Dach, die Häupter der Lieben, der schlummernde Hain, die lärmenden Straßen sollen den Schülern verständlich werden.

3. Stufe.

Das Gebiet, auf dem sich die Lektüre der dritten Stufe, 6. 7. 8. und 9. Klasse, hauptsächlich zu bewegen hat, ist das Reich der Idealität. Der Schüler soll eingeführt werden in die Schöpfungen der Kunst, um an der Schönheit ihrer Produkte sein Gemüt zum Idealen zu erheben und einen Zug zum Edlen in sich auszubilden. Er soll ferner in die ernste Werkstätte der Wissenschaft eintreten, um durch Erkenntnis der Wahrheit eine klare Weltanschauung sich zu verschaffen und den Sinn für das Echte und Rechte in sich zu entwickeln. Er soll drittens die Tiefen der Moral d. h. die Religionslehren zu ermessen suchen, um in der trüben Atmosphäre des irdischen Lebens das wahrhaft und unveränderliche Gute zu unterscheiden und einen Regulator seines Thuns und Lassens sich im Innern zu schaffen.

Diesen drei Zielen der Schönheit, Wahrheit und Güte hat die Lektüre unentwegt zuzusteuern, um humanistische, ideale, christliche Bildung zu begründen. Zur Erreichung dieser Zwecke müssen die oberen Seelenkräfte des Gemütes, des Verstandes und des Willens vorzugsweise in Bewegung gesetzt werden. Das Material nun, an dem sowohl die geistige Kraftentfaltung als auch die Erfüllung der Seele mit Inhalt zu bethätigen ist, bietet wieder die Prosalektüre und die Poesie.

a) Prosa.

Die Prosalektüre in der Schule bekommt erst ihre wahre Bedeutung, wenn wir sie in Beziehung setzen zur viel umfangreicheren

Privatlektüre. Die Lektüre hat überhaupt den Zweck, die Gegenstände des Unterrichts zu erweitern und zu vervollständigen. Innerhalb dieser Aufgabe hat die Schullektüre die besondere Aufgabe, den Schülern zu zeigen, wie man liest. Während die fremdsprachliche Lektüre in der Schule Selbstzweck ist, wird die deutsche Lektüre Hilfsmittel und Anleitung zur selbständigen Lektüre des Schülers. Das reale, historische und ideale Wissen der Schüler soll durch selbständige Lektüre eine breitere Unterlage und eine Vertiefung erhalten. Dazu muß die Jugend befähigt werden. Für die 6. und 7. Klasse ist in einem Lesebuch ein vorzügliches Übungsmaterial vorgelegt, um die Kraft und Befähigung der Schüler zur historischen, ästhetischen und kulturhistorischen Lektüre in größerem Maßstabe zu entwickeln.

Die Behandlungsart ist wie auf den vorhergehenden Stufen ebenfalls in drei Teile zu zerlegen in Lesen, Inhalt und Form. Da hier das Ziel die Selbständigkeit des Schülers ist, so muß das Vorlesen durch die Schüler die Hauptsache sein; nur in seltenen Fällen darf der Lehrer vorlesen. Er muß aber um so strenger auf sinngemäßes, verständiges und schönes Lesen dringen; ein Abschnitt ist eventuell sofort noch einmal zu lesen, besonders wenn er schwierig zu verstehen ist. Nach jedem Gedankenabschnitt lasse man einhalten, um nach dem Inhalt zu fragen. Welcher Gedanke ist in dieser Einleitung als Problem aufgestellt? Welches ist der erste Punkt der Beweisführung? Welche Beispiele sind als Beleg angeführt? Welcher Einwurf ist widerlegt? Welches ist der zweite Beweis? Welchem Gesichtspunkte gehören beide Beweispunke an d. h. welches ist das fundamentum divisionis? Welche Schlußfolgerung wird aus dem Ganzen gezogen?

Manche sind der Ansicht, man solle das ganze Lesestück ablesen lassen, um dann erst nach dem Inhalt zu fragen. Ich halte diese Art für unzulässig und unmöglich, weil die Schüler bei dem einmaligen Durchlesen eines schwierigen Verstandesstoffes unmöglich den logischen Faden aufrollen können. Eine so schwere Kost kann nur stückweise genossen werden. Etwas anderes ist es, wenn die Schüler beauftragt werden, das nächste Mal über ein bestimmtes Lesestück nach eingehendem häuslichen Studium zu referieren. Dies ist eine gute Vorübung zur selbständigen Lektüre. Ein solches Referat soll

z. B. über das Lesestück „die Poesie eine göttliche Gabe" (aus Goethes Briefen) von den Schülern der 7. Klasse geliefert werden: Wornach die andern Menschen mühsam trachten und jagen, das besitzt der Dichter von Natur aus. Sein Dasein steht in einem harmonischen Zusammenhang mit der Welt der Dinge. Er ist reich, die andern sind arm. Dieser Gegensatz wird weiter ausgeführt. Die kurzsichtigen Menschen verstehen die Dinge nicht, sie sind nie zufrieden. Der weitsichtige Dichter, der wie ein Gott die Zusammenhänge überschaut, weiß durch ein einziges Wort die Rätsel zu lösen. Er ist ein Wachender unter den Träumern, er besitzt die Weisheit. Diese Gabe befähigt den Dichter Lehrer, Wahrsager und Freund der Menschen zu sein. Daher sind sie bei allen Menschen beliebt bei den Königen, den Reichen, den Traurigen, den Verliebten, den Siegern und Helden. Der Geist des Dichters belebt, beleuchtet und verschönt das Leben.

Wie ist etwa das Lesestück „Der Weltgang der griechischen Kunst" (von E. Curtius) in der 8. Klasse zu besprechen? Wodurch sind die Hellenen ein welthistorisches Volk geworden? Durch ihre Kunst und Wissenschaft. Welcher auffallende Gegensatz wird dieser welthistorischen Leistung gegenübergestellt? Im Gegensatz zu ihren unvergänglichen Leistungen steht die Zerrissenheit und Kurzlebigkeit ihrer politischen Einrichtungen. Dem tausendjährigen Bestande ihrer idealen Schöpfungen stehen nur wenige Jahrzehnte politischer Eintracht und Heldentums zur Seite. Mit dem Untergang ihrer politischen Selbständigkeit beginnt der Siegeslauf griechischer Cultur im Orient, von wo sie nach dem Westen Europas vordrang, um die weltbeherrschende Roma zu überwinden. Wodurch hat endlich diese antike Idealität ihre Lebensfähigkeit weiter bewiesen? Selbst nachdem die barbarischen Zeiten der Völkerwanderung die alten Schöpfungen unter Trümmern und Schutt Jahrhunderte lang begraben hatten, lebten sie wieder in neuem Glanze auf und erfüllten mit ihrer Sprache, ihren Schriften und Bildwerken die junge germanische Welt mit Bewunderug und Staunen.

Von der Form dieses Lesestückes wäre vielleicht folgendes zu sagen: Da der Geist des Historikers mit großen Schritten durch Jahrhunderte voranschreitet und so Vieles, Großes und Mannigfaltiges an sich vorüberziehen sieht, so ist seine Sprache dazu gezwungen,

in vollen Perioden und weitumfassenden Begriffen die Menge der Erscheinungen zusammenzuraffen, große Gegensätze neben einander zu stellen, die in der Wirklichkeit lange Jahrhunderte auseinander lagen, große Ursachen und große Wirkungen einander nahe zu rücken, die in der Geschichte aus kleinen Teilchen sich allmählich aufgebaut und in unmerklichen Übergängen sich in ihre Wirkungen umgesetzt haben. Mit dieser weitausschauenden Umsicht des geschichtlichen Blickes verbindet sich die erhabene und glänzende Sprache des poetischen Stils, welcher die tausendjährige Entwicklung der Kunst in die Einheit eines Kunstgenius vereinigt, befähigt weltgeschichtliche Epochen in die Altersstufen einer idealisierten Person zusammenzudrängen. „Die Kunst, sagt E. Curtius, verließ das sieche Vaterland und dem Siegerschritte Alexanders folgend, durchdrang sie den Orient .... So war das Ende der griechischen Geschichte für die griechische Kunst der Anfang ihres Weltganges, der sie von Syrien nach Rom führte, auf daß sie mit ihrem Schmucke die Hauptstadt Italiens als Weltbeherrscherin kröne.“

Wo also der weite Geistesblick ein großes Gesichtsfeld umfaßt, da muß naturnotwendig eine Fülle der Worte, die reichhaltige Satzperiode, eine glänzende poetische Diktion den Reichtum der Anschauung und die Tiefe der Gedanken zur Anwendung bringen. Wo dagegen der sinnende Verstand am Einzelnen haftet und mit behutsamen Schritt sich auf kleinem Felde zu orientieren sucht, da werden die Sätze kurz, die Epitheta sparsam und zugemessen und die Satzgefüge von mäßigem Umfang. Das ist besonders in dem verständigen Forscherstil Lessings zu beobachten. Schiller dagegen erhebt sich nach Dichterart hoch über seinen Gegenstand und gewinnt weite Umblicke, daher entwickelt er die reiche Sprache des poetisch-rhetorischen Stils. Und wenn J. Winckelmann den vatikanischen Apollo beschreibt, so spricht er trotz seiner inneren Wärme einen einfachen Stil; denn sein Auge bewegt sich langsam von den Augen des Gottes zu seinen Lippen, zur Nase und Stirne zurück und bleibt am prächtig geordneten Haarschmuck haften. Von da schweift seine Phantasie zu den Bildern des Zeus und der Juno. Der sinnige Kunstkenner erkennt in dem Gesichte und der Stirne des Sohnes den Vater wieder

die Augen scheinen ihm ähnlich der Juno. Diese sinnende, vergleichende Betrachtung läßt nur einfache Sätze und kleine Satzgefüge zu.

Die in der Schullektüre gewonnene Methode der Betrachtung und Vertiefung wird fruchtbringend auf die viel umfassendere Privat-Lektüre wirken, von der ein Teil kontrolliert werden muß, um zu sehen, nicht bloß daß sie geübt wird, sondern auch wie sie geschieht. Am besten wird diese Kontrolle geübt in Form eines kurzen Vortrages, zu dem der Lehrer den Schülern die thematischen Gesichtspunkte mitgegeben hat. Die sonstige Lektüre der Schüler ist zwar unkontrollierbar, aber doch soll der Lehrer durch seinen Rat und seine gelegentlichen Fragen einen Einfluß auch darauf zu gewinnen suchen.

b) Poesie.

Auf dieser dritten und obersten Stufe ist die Poesie nicht mehr eine bloße Ergänzung und Abwechslung zu den Prosastücken, sondern bildet einen selbständigen Zweig der Lektüre; sie übertrifft sogar, wenigstens als Klaßlektüre, die Prosa an Ausdehnung wegen ihrer Schwierigkeit als Kunstprodukt und der Neuheit der Behandlung.

Die poetischen Kunstgattungen des Epos, der Lyrik und des Dramas finden jetzt nacheinander in aufsteigender Schwierigkeit ihre eingehende Behandlung. Erst auf dieser Stufe ist es möglich, die Poesie als Kunstschöpfung zu betrachten und die Wirkungen ihrer Schönheit zu empfinden. Erst jetzt kann die Übereinstimmung der poetischen Form mit ihrem Inhalt ins Auge gefaßt werden. Es ist dies zugleich der Zeitpunkt, wo die gleichen poetischen Kunstschöpfungen des klassischen Altertums gleichzeitig mit den Kunsterzeugnissen der Deutschen gelesen werden können. Es gesellen sich zu Hermann und Dorothea und dem reichen Balladenschatze der Muttersprache Ovids Metamorphosen und Homers Odyssee und Ilias und Vergils Aeneis. Zu Klopstock, Goethe und Schiller gesellt sich Horaz und im Drama treten Schiller und Shakespeare neben Euripides und Sophokles auf.

Wie schon im ersten Teile ausgeführt wurde, beruhen die Kunstschöpfungen überhaupt und auch die Erzeugnisse der Poesie zunächst auf einer natürlichen Unterlage. Sie erzeugen entweder indirekt durch unsere Phantasie oder wie das Drama direkt durch die unmittelbare sinnliche Anschauung in unserem inneren Sinne Bilder,

welche durch die Erfüllung mit dem Inhalte eines vollendeten Verstandes, eines tiefen Gemütes und eines starken Willens durchgeistigt, vervollkommnet und idealisirt werden. Die Kunstwerke sind also aus Natur und Geist gemischt und müssen demnach auch eine natürlich sinnliche und eine geistige Schönheit haben.

Das Epos.

Dadurch, daß die epische Poesie Personen, Handlungen und Ereignisse in eine weit entlegene Zeit, ja sogar in die prähistorische Sagenwelt entrückt, gewinnt sie den Vorteil, daß die schöpferische Phantasie des Dichters und des Lesers eine größere Freiheit in der Gestaltung von Personen, Orten und Gegenständen ausüben kann. So verleiht die Ferne auch dem Landschaftsbilde einen duftigen Hauch und einen poetischen Zauber, der uns mit Wonne und Sehnsucht erfüllt. Ein weiterer Vorteil dieser zeitlichen Entfernung liegt darin, daß der Schimmer des Wunderbaren über das Ganze sich ausbreitet, welcher die poetische Wirkung verstärkt. Denn die Gegenstände sind der Alltäglichkeit entzogen und durch ihr Alter ehrwürdig geworden.

Die erste und hauptsächlichste Thätigkeit des Epos ist die poetische Erzählung d. h. die Darstellung einer Handlung, welche ähnlich wie im Drama durch ihre Großartigkeit, durch ihre nationale Beziehung und ihre wichtigen Folgen das allgemeine Interesse erweckt. Die zweite Thätigkeit, wodurch es der bildenden Kunst verwandt wird, ist die poetische Beschreibung d. h. die Darstellung plastisch-schöner Gestalten, über welche nicht bloß sinnliche Schönheit, sondern auch der Schimmer des Idealen ausgebreitet ist. Die dritte Thätigkeit ist die künstlerische Composition d. h. die Verfolgung eines einheitlichen Zieles, welches durch eine Reihe von Verwicklungen hindurch auf dem Wege der gespannten Erwartung, des Mitleids oder der Furcht endlich als bedeutsames Ergebnis der Entwicklung dem Leser entgegentritt. Also plastisch-schöne Gestalten treten handelnd auf, wirken zusammen und gegeneinander; es gehen Kämpfe und Verwicklungen und Entscheidungen vor sich, welche Glück und Unglück im Gefolge haben.

Das Charakteristische in der epischen Darstellung, wodurch sie sich von den beiden anderen Hauptdichtungsarten unterscheidet, ist der Standpunkt des Dichters. Er betrachtet die Ereignisse gleichsam aus der Ferne, so daß er nur mit seinen in die Ferne wirkenden Sinnen, mit Auge und Ohr, beobachten kann. Das Auge sieht die herrlichen Gestalten der Führer, die blitzenden Waffen, die Bewegung der Massen, die aufsteigende Staubwolke, den schimmernden Fluß, das weite Gefilde, die rosige Morgenröte, den untertauchenden Helios und den schwarzen Schatten der Nacht. Das Ohr vernimmt das Donnern der Streitwagen, die durchdringenden Kommandorufe, den brausenden Schlachtruf, das Klirren der Schwerter, das Wehgeschrei der Fallenden, den Jubelruf der Siegenden. Der Dichter ist ganz Aug und Ohr. Seine Aufmerksamkeit auf die Vorgänge der großen Handlung ist nicht die leidenschaftliche Parteinahme, die den Mann fesselt, sondern die neugierige Schaulust, welche die Jugend bewegt. In dieser jugendlichen Schaulust tritt der reflektierende Verstand und das empfindende Gemüt, die den Mann charakterisieren zurück. Deshalb sagt Schiller[1] ganz treffend von dem naiven Dichter: „Das Objekt besitzt ihn gänzlich, sein Herz liegt wie das Gold in der Tiefe. Wie die Gottheit hinter dem Weltgebäude, so steht er hinter seinem Werke". Doch ist diese Zurückhaltung des epischen Dichters nicht in einer absoluten Verstecktheit desselben zu suchen wie Wilhelm Scherer[2] richtig andeutet mit den Worten: „Wo ein Urteil ausgesprochen wird, erscheint der Dichter, zu dem Wissen tritt die Meinung. Wo er irgend ein Epitheton beifügt, tritt der Dichter hervor und so auch Homer". Soviel bleibt also wahr, daß der epische Dichter nur selten und bescheiden mit seinem Urteil und seinen Empfindungen dem Leser entgegentritt. Was durch diese Zurückhaltung der Darstellung an innerer Wärme etwa abgeht, sucht der Dichter zu ersetzen durch die Steigerung der sinnlichen Schaulust. indem er zahlreiche Gleichnisse anführt, welche Aug und Ohr mächtig ergreifen.

Wegen der plastischen Anschaulichkeit, welche Neugier und Schau-

---

[1] Ueber naive und sentimentalische Dichtung.

[2] Poetik p. 246.

lust befriedigen, eignet sich das Epos besonders für die Jugend. Denn diese hält ebenfalls den Sinn nach außen gerichtet und schaut noch nicht hinein in die Regungen des Gemütes und die Winkelzüge des berechnenden Verstandes. Aber auch für den Mann ist das Epos interessant, ja es ergreift ihn tiefer als den Jüngling, weil er nicht bloß Aug und Ohr ist wie dieser, sondern infolge der lebhaften Anschaulichkeit der Sitationen unwillkürlich zu verständiger Reflexion und warmer Teilnahme des Gemütes angeregt wird, die ihn um so inniger und subjektiver bewegen, je weniger er vom Dichter in seiner freien Empfindung beeinflußt ist. Der Mann liest also das Epos mit anderen Augen und anderem Geiste, er gießt in die Objekte und Handlungen die Ideen und Empfindungen seines Geistes hinein, er macht das Epos erst zu einem wahren Kunstwerk, indem er ihm die Schönheit des Geistes verleiht. Für die nicht reflektierende, nicht mitfühlende Jugend bleibt es nur eine schöne Erzählung, welche die Sinne beschäftigt. Was also der epische Dichter an Reflexionen und Empfindungen in seiner anscheinend ruhigen Seele zurückbehält, das wird in dem gereiften Leser laut und vernehmlich und es ist uns, als müßte jeder das Gleiche empfinden, als wären in dem Kunstwerk die Stimmungen enthalten, die es in uns hervorgerufen hat. Durch die mitempfindende Art der Lektüre ist zur sinnlichen Schönheit die geistige hinzugefügt, das Kunstschöne ist empfunden.

Es ist mit der epischen Schönheit ähnlich wie mit der Schönheit der Natur. Die Bläue des Himmels, der schimmernde Wolkensaum, das in duftige Ferne entrückte Gebirg, der dunkle Wald, das fruchtbare Gefild, der ruhige See und die weidende Herde, Licht, Farben und Formen halten unser Auge gefesselt. Nichts weiter redet das Bild. Nach geraumer Zeit fangen wir an zu reflektieren und zu empfinden. Wir treten an die Stelle des Schäfers und genießen die idyllische Freude in der ruhigen schönen Flur. Wir gönnen den Schafen die fette Weide und den labenden Trunk, wir eilen in den Schatten des nahen Waldes, wir wandern auf einsamen Pfaden fort auf die fernen Höhen, um wieder herunter zu sehen auf die eben verlassene idyllische Landschaft. Damit haben wir unseren Geist, unsere Erinnerung, unsere Assoziationen in die Formen des Ge-

mäldes gehüllt und doch, sagen wir, war es das Bild, das in uns diese Regungen hervorgerufen hat.

Es wird nun in der Schullektüre weniger Schwierigkeiten haben, die äußeren in die Sinne fallenden Schönheiten von den Schülern erkennen zu lassen, wenn nur in ihrer Phantasie ein deutliches Bild, wie es der Dichter entwirft, hergestellt werden kann. Die wohlummauerte Feste von Troja, die Helden in schimmernder Rüstung, der donnernde Streitwagen, der schnellfüßige Achilleus, das anrückende Heer, der kunstvolle Schild, das brandende Meer, die Verfolgung des Hektor werden in der Phantasie der Jugend Bilder erwecken, welche das Herz mit Freude und Wohlgefallen erfüllen. Die aus der Natur genommenen Vergleiche und Gleichnisse des Dichters gehören in dieselbe Art der Phantasiebilder. Das Großartige, Glänzende und Wunderbare der Thaten und Dinge werden einen unmittelbaren Eindruck auf die Jugend machen, weil es sinnlich vermittelt wird und in der Phantasie leicht nachgebildet werden kann.

Diese äußeren Schönheiten werden dem Schüler leicht zuströmen; schwerer jedoch wird die geistige Schönheit erworben. Denn sie ist verborgen wie die Seele im Körper und wird erst erkennbar durch Anwendung geistiger Kräfte. Auf der dritten Stufe der Gymnasiallektüre ist diese Vertiefung in die epischen Schönheiten anzustreben. Der Verstand spüre die Entwicklung der Handlung auf und suche Ziel und Einheit derselben zu bestimmen, welche das Interesse des Lesers erwecken. Er decke die Verwicklungen und die gefahrbringenden Conflikte auf, welche die Seele in Spannung versetzen. Er schaue in das Innere der handelnden Personen und forsche nach den Motiven der That, nach den bestimmenden Charakterzügen. Er konstruiere mit diesen Mitteln die Weltanschauung der Helden d. h. ihre Beziehungen zu Gott, Mitmenschen und Natur, um die Consequenz ihres Handelns zu begreifen. Er erkenne die Förderungen und Hemmungen, welche durch die Ereignisse geschaffen werden. Mit einem Worte er suche den Verlauf der großartigen und interessanten Handlung zu verstehen. Er richte aber auch seinen Blick auf das Einzelne, Gegenständliche, um darin das echt Natürliche, das ungeschminkt Wahre zu entdecken, was uns mit reiner geistiger Freude erfüllt. Die Naturwahrheit der Schilderung ist nämlich ein Haupt-

vorzug der epischen, objektiven Dichtungsart. Wie naturwahr ist bei Homer die Anlegung der Waffen geschildert, wie naturwahr das Verhalten und die Stellung des Körpers im Angriff und in der Verteidigung und in der Verfolgung des Gegners. Wie naturgetreu ist die Verwundung des Helden beschrieben!

Das Gemüt ferner suche sowohl an dem Schönen sich zu erfreuen, als auch die Empfindungen der handelnden Personen nachzuempfinden. Während die Phantasie des Knaben ihre Schaulust befriedigt, sucht das Gemüt des Reiferen das Schöne zu fühlen. So erregt die Harmonie zwischen Seelenstimmung und Naturschilderung in uns eine ästhetische Erregung des Gemütes. Wenn Chryses, der beleidigte Priester des Apollo, am Ufer des Meeres hinschreitet und seinen Gott um Rache gegen den ungerechten König anfleht, so erfaßt ein Schauer unsere Seele, wenn das Meer lauttosend die Gemütsbewegung des Priesters und beleidigten Vaters versinnbildet, als ob selbst die Natur durch den Frevel beleidigt sei. — Mit dem trauernden Achilleus scheint das graue Meer zu träumen und die endlose Fläche die unbefriedigte Sehnsucht seines Herzens nach der Heimat und der Mutter anzudeuten. Und endlich entdeckt das sehnsuchtsvolle Auge des Sohnes auf der grauen, stillen Meeresfläche einen Nebelstreifen. Ein leichter Windhauch treibt denselben dem Ufer zu. Thetis ist's, die liebende Mutter, die der Tiefe entstiegen, in langem Gewande über die Fläche hin dem Sohne zueilt. — Das Erhabene berührt unser Gemüt, wenn Zeus der bittenden Thetis Gewährung zunickt und so den gewaltigen Olymp erschüttert. Wir empfinden eine Ahnung von der gewaltigen Naturkraft, die in dem obersten Gotte repräsentiert ist. — Ebenso haben wir den Eindruck des Erhabenen, wenn unter den unsterblichen Tritten Poseidons das weite Gebirg und der Wald erzittert. — Das Furchtbare erschüttert unser Gemüt, wenn Apollo, der zürnende Gott, der Nacht vergleichbar d. h. unsichtbar wie in der Nacht, in der Nähe des achäischen Lagers erscheint, wenn dann seine Pfeile im Köcher erklingen. Bestürzt wie die Kinder der Niobe wissen die Achäer nicht, wie sie sich vor den tödlichen Pfeilen des Gottes schützen sollen.

Auch die Seelenstimmungen und Entschlüsse der handelnden Personen sind nachzuempfinden. Der Schmerz des Chryses über sein in

die Sklaverei geführtes Kind, der aufbrausende Zorn des Achilles, die Zärtlichkeit der liebenden Thetis, die Innigkeit und Inständigkeit, mit welcher Patroklus den Achilles bittet, den Achäern helfen zu dürfen, der Schmerz des Achilles über den Verlust des innigst geliebten Freundes müssen einen Widerhall in unserem Gemüte finden.

In dieser vielseitigen Weise ist das Epos auf der oberen Gymnasialstufe zu behandeln und erzieherisch fruchtbar zu machen.

Lyrik.

Während beim Epos die Gestalten schaffende Phantasie das Übergewicht hatte und der Dichtung dadurch den Charakter der ruhigen Objektivität aufdrückte, herrscht in der Lyrik die Gemütsstimmung vor, wodurch die Dichtung den Charakter der bewegten Subjektivität annimmt. Das Hauptziel des Epos ist die Darstellung einer äußeren Welt, das der Lyrik dagegen die Darstellung der inneren Welt der Seele. Ausgangs- und Anknüpfungspunkt für die Seelenstimmung ist entweder ein konkreter Gegenstand oder ein abstrakter Gedanke. Die Wahl dieser lyrischen Stoffe ist unbegrenzt im Raum und uneingeschränkt durch die Zeit, während das Epos ausschließlich in die Vergangenheit gehört und dem Kreis der Sage oder Geschichte entnommen ist. Die freie Lyrik erhebt sich ins Reich der Ideale und preiset Gott an seinem hohen Thron, schwingt sich wieder herab durch die unendlichen Räume des Weltalls und bewundert die Größe und Pracht der Himmelsräume. Sie wandelt über die Meere und Länder der Erde, freut sich der Blumen und achtet auf den Gesang der Vögel, sie vernimmt das Donnern und Brausen der Atmosphäre und ist entzückt vom Lichte des Tages. Sie senkt sich hinein ins Menschenherz und singt von seiner Liebe, von seliger, goldener Zeit. Sie mengt sich unter die Gemeinschaft der Bürger und entzündet die Seelen für Freiheit, Männerwürde, für Treu und Heiligkeit. Sie erhebt uns zu allem Hohen und Edlen, was Menschenbrust durchbebt.

Das Wesen der Lyrik besteht also darin, daß die Gemütsstimmung an einem konkreten Gegenstand oder abstrakten Gedanken, einem Ideale sich entzündet. Der Ausdruck des lyrischen Gefühls ist das

Vorherrschende, Phantasie und Verstand verhalten sich dazu nur dienend und fördernd. Die Phantasie muß nämlich den konkreten Gegenstand, an dem sich das lyrische Gefühl entzünden soll, sinnlich plastisch vergegenwärtigen. Z. B.: „Kennst du das Land, wo die Zitronen blühn, Im dunklen Laub die Goldorangen glühn, Ein sanfter Wind vom blauen Himmel weht, Die Myrte still und hoch der Lorber steht?" Oder: „Hoch ragt aus schatt'gen Gehegen Ein schimmerndes Schloß hervor. Ich kenne die Türme, die Zinnen, Die steinerne Brücke, das Thor." Während die Phantasie den Gegenstand in schöner Verherrlichung vor die Seele führt, erbebt das Gemüt vor Rührung, Liebe oder Sehnsucht und sucht seinem Drange durch Wünsche und Klagen, Lob und Preis, durch Worte der Freude und des Schmerzes, der Begeisterung und der Liebe Ausdruck zu verleihen.

Ein anderesmal hilft der Verstand, den lyrischen Gegenstand dem inneren Sinne vorzuführen, hauptsächlich dann, wenn dieser Gegenstand ein abstrakter ist wie in der philosophischen und patriotischen Lyrik. Z. B.: „Es ist kein Krieg, von dem die Kronen wissen; Es ist ein Kreuzzug, 's ist ein heiliger Krieg! Recht, Sitte, Tugend, Glauben und Gewissen Hat der Tyrann aus deiner Brust gerissen." Oder: „Vor uns liegt ein glücklich Hoffen, Liegt der Zukunft goldene Zeit, Steht ein ganzer Himmel offen, Blüht der Freiheit Seligkeit." Oder: „Wo rohe Kräfte sinnlos walten, Da kann sich kein Gebild gestalten; Wenn sich die Völker selbst befrein, Da kann die Wohlfahrt nicht gedeihn." Eine philosophische oder historische Erkenntnis, eine Idee, bildet hier die Unterlage für die aufwallende lyrische Empfindung. Je klarer nun die Erkenntnis, je weiter ausschauend der philosophische Blick, je höher die Idee, desto tiefer und inniger die Empfindung, desto heiliger die Begeisterung.

Noch eine dritte Art der Lyrik ist denkbar. Es kann nämlich das Gemüt sich mit seinen eigenen Stimmungen unterhalten. Es kann seine eigenen Gefühle hypostasieren d. h. in Begriffe und Ideen verwandeln, an denen sich neue Gefühle entzünden. Besonders zeichnet sich hierin Klopstock aus: „Da, da kamest du, Freude, Volles Maßes auf uns herab! Göttin Freude, du selbst! Dich, wir empfanden dich; Ja, du warest es selbst, Schwester der Menschlichkeit, deiner Unschuld

Gespielin, die sich über uns ganz ergoß!" „Reizvoll klinget des Ruhmes lockender Silberton." Auch Schiller singt: „Freude, schöner Götterfunken, Tochter aus Elysium!"

Nach diesem psychologischen Gesichtspunkte würden sich also drei Arten der Lyrik ergeben: 1. Die Lyrik der Phantasie, wo die seelische Empfindung an Konkretes sich anschließt. 2. Die Lyrik des Verstandes, wo das Gemüt an philosophischen, patriotischen oder religiösen Ideen sich begeistert. 3. Die Lyrik des Gemütes, wo die Empfindung sich um die Empfindung schlingt. Es ist nun Aufgabe der Schule, diese Bestandteile des Lyrischen auseinanderzuhalten und dann synthetisch wieder in eins wirken zu lassen. Der Lehrer zeige, daß die Phantasie des Dichters einen glänzenden, anziehenden Gegenstand geschaffen hat, um daran eine innige Empfindung zu knüpfen. Er weise auf die Idee hin, für welche das Gemüt des Dichters sich begeistert und bezeichne die Empfindung, für welche er sich erwärmt. Man achte bei der ersten Art auf die Kunst der Beschreibung, die eine Leistung der dichterischen Phantasie ist. Z. B.: „Hast du das Schloß gesehen, Das hohe Schloß am Meer? Golden und rosig wehen Die Wolken drüber her. Es möchte sich niederneigen In die spiegelklare Flut, Es möchte streben und steigen In der Abendwolken Glut." Oder: „Auf Galiziens Felsenstrande ragt ein heiliger Gnadenort." Großartige, fesselnde Bilder der schöpferischen Dichter-Phantasie! Nach der Loslösung des Konkreten suche man die Gefühle rein und bestimmt zu bezeichnen, die sich an die Stoffe anschließen wie die Epheuranken um den Baum. In Goethes „Mignon" wird die Sehnsucht nach der Heimat und dem Vaterhaus zum Ausdruck gebracht. Immer inniger und glühender drängt sich der sehnsuchtsvolle Wunsch hervor, immer dringlicher wird die Bitte: Dahin, dahin möcht ich ziehn; dahin, dahin möcht' ich ziehn. Dahin dahin geht unser Weg. O, laß uns ziehn! Immer näher tritt sie mit ihrer Bitte dem Herzen des Angeredeten, immer reiner und kindlicher gestaltet sich die Liebe zwischen beiden, indem sie ruft: O mein Geliebter, o mein Beschützer, o Vater, laß uns ziehn! Hier in der Anrede wechseln die Akkorde der Empfindung. In dem kleinen Gedichte Goethes „Glückliche Fahrt" ist ebenfalls die Sehnsucht nach der Heimat dargestellt, aber in anderer Tonart.

In Mignon klingen Mollakkorde, hier dagegen ist die freundliche, heitere Durtonart gewählt. Dort schmerzliche, unerfüllte Sehnsucht, hier ungeduldiges, fröhliches Sehnen und Hoffen nach dem nahenden Ziel: „Es rührt sich der Schiffer. Geschwinde geschwinde! Es teilt sich die Welle, es naht sich die Ferne, Schon seh ich das Land!“

In „Schäfers Sonntagslied“ von Uhland erfaßt heilige Andacht den einsamen Schäfer. Die feierliche Stille der Landschaft, die rufenden Kirchenglocken regen die Tiefen seines Gemütes auf. Es wandelt sich ihm die Welt in ein Gotteshaus, anbetend beugt er das Knie vor Gottes Angesicht, das aus den leuchtenden Fernen des Himmels ihm hervorzubringen scheint.

Bei der zweiten Art der Lyrik ist die philosophische oder die politische Idee bestimmt zu umgrenzen, an welche sich die Begeisterung des Herzens anschießt. Körner singt: „Hell aus dem Norden bricht der Freiheit Licht.“ Die Begeisterung macht sich geltend in der Opferfreudigkeit: „Was kümmern dich die Hügel deiner Leichen? Hoch pflanze du die Freiheitsfahne auf!“ Für Schiller wird die Glocke zu einem erhabenen, heiligen Gegenstand, sie wird ihm eine „Stimme von oben,“ die über dem niederen Erdenleben als himmlische Mahnerin der Menschenkinder schwebt. Sie verkündet die Teilnahme des Himmels für das menschliche Geschick, sie ruft die Gemeinde zur Andacht und erinnert sie an das jenseitige Leben über den Sternen; sie zählet die Stunden der Zeit mit hellem Schlage und erinnert an die Vergänglichkeit des Irdischen.

Die dritte Art läßt sich in der Besprechung auf die zweite zurückführen, da die hypostasierten Gefühle zu Begriffen und Ideen werden.

Drama.

Während das Epos in der Vergangenheit steht und die Lyrik uneingeschränkt von Raum und Zeit sich in ungemessener Freiheit bewegt, befaßt sich das Drama mit der Gegenwart. Personen, Orte und Gegenstände werden in die unmittelbare, sinnliche Anschauung gerückt, die Hilfe der Phantasie wird nicht in Anspruch genommen; um so intensiver werden aber die übrigen Geisteskräfte, Ver-

stand, Gemüt und Wille in Bewegung gesetzt. Hauptsächlich aber wird im Drama der Wille zur Darstellung gebracht, weil er die Quelle des Charakters bildet und die Richtung und Stärke der Thaten bestimmt. Während nämlich das Epos sich in der phantasievollen Anschauung gefällt und die Lyrik sich in Reflexionen und Empfindungen bewegt, hat sich das Drama die Thaten des Willens zum Ziele gesetzt. Diese Thaten sind aber Ergebnisse eines ausgedehnten psychischen Prozesses, sie sind die Resultate aus vielen fördernden und hemmenden Kräften. Die Thaten setzen einen Kampf voraus. Diesen Kampf zeigt uns das Drama. Dies kann nun ein zweifacher Kampf sein, entweder mit sich selbst d. h. mit seiner zwiespältigen Natur, wo Verstand, Gemüt, Wille, Sinnlichkeit, Leidenschaften und Begierden ein feindseliges, sich widerstreitendes Leben mit einander führen oder ein Conflikt mit anderen Menschen, deren Willensrichtung unsere Pfade kreuzt. Die erstere Art könnte man das lyrische Drama nennen, das zweite das epische Drama.

Zu der ersteren Art gehört die Medea des Euripides. Der furchtbaren Doppelkatastrophe der Glauke und der eigenen Kinder geht eigentlich nichts als ein einziger Seelenkampf voraus. Rache und Liebe ringen um den Sieg, lange schwankt der Kampf. In der Seele der beleidigten, verstoßenen Frau hat die gekränkte und zertretene Gattenliebe einen furchtbaren Racheentschluß gefaßt, der den treulosen Jason schrecklich treffen soll. Aber sie will ihn gerade da treffen, wo sie sich selbst am meisten verwundet. Der Mord der Kinder muß zwar dem pflichtvergessenen Vater eine tiefe Wunde schlagen, aber tiefer noch und tödlicher muß er die Mutter treffen. Rachegefühl und Mutterliebe kämpfen einen erschütternden, rührenden Kampf. Die siegende Rache führt endlich die schreckliche Katastrophe herbei. Das ist die psychologische Tragik des Euripides.

Anders ist es in Schillers Tell. Der Kampf liegt hier nicht in der Seele des Helden, das Innere Tells ist meistens von einer sicheren, abgeklärten Harmonie, in ihm ist kein Widerspruch. Aber außer ihm ist der Kampf, zwischen ihm und seinen Bedrückern, zwischen dem geraden und freiheitsliebenden Charakter und der despotischen Willkür der Tyrannen. Dieser Kampf ist äußerlicher viel dramatischer und anschaulicher, ich möchte sagen, epischer, während

das antike lyrischer sich gestaltet hat. Das griechische Drama ist nämlich aus dem lyrischen Chor entstanden und dieses lyrische Element haftet an der Handlung selbst, das deutsche dagegen ist, wie Gustav Freytag bemerkt,[1] aus dem epischen Schauen hervorgegangen.[2]

Die Kämpfe und Verwicklungen des Dramas erwecken die Teilnahme des Zuschauers, indem sie in seiner Seele, wie Aristoteles in seiner Poetik hervorhebt, Mitleid und Furcht oder mit anderen Worten Rührung und Erschütterung hervorrufen. Außerdem erzeugt die Größe der zu überwindenden Hindernisse, der aufgewendete Scharfsinn und die notwendige Willensenergie der Handelnden bei den Zuschauern eine lebhafte, sich steigernde Spannung, die eigentlich eine Verstandesthätigkeit ist, darauf gerichtet, wie die aufgewendeten Mittel den Absichten entsprechen und ihre gewünschte Wirkung thun; mit einem Wort die Spannung des Verstandes gilt dem Zusammenhang der Handlung.[3] An diese Verstandesthätigkeit knüpft sich unmittelbar die Erschütterung und Rührung des Gemütes. Diese beiden Gemütsbewegungen darf man sich jedoch nicht als Gegensätze vorstellen, die nichts miteinander gemein hätten; im Gegenteil die Furcht ist eine Vorläuferin des Mitleids, sie ist eine Ahnung des kommenden Schmerzes, die um so mehr erschüttert, je weniger man die wirkliche Größe des drohenden Leidens bemessen kann. Die Furcht ist der aufsteigende Wellenberg, das Mitleid die sinkende Woge. Auch Lessing hebt in der Hamburger Dramaturgie im 75. und 76. Stück die enge Verbindung von Mitleid und Furcht hervor, indem er sagt: „So dachte Aristoteles von dem Mitleiden und nur hieraus wird die wahre Ursache begreiflich, warum er in der Erklärung der Tragödie nebst dem Mitleiden nur die eine Furcht nannte. Nicht als ob diese Furcht hier

---

[1] Technik des Dramas p. 122 und 158.

[2] Es scheint mir, daß nicht allein der lyrische Ursprung des griechischen Dramas demselben den lyrischen oder vielmehr psychischen Charakter gegeben hat als vielmehr die Beschränktheit der griechischen Bühne, welche an die Einheit des Ortes gebunden eine Mannigfaltigkeit der Handlung nicht begünstigen konnte, sondern den psychischen Monolog und Dialog erzeugen mußte.

[3] Vgl. Wilhelm Scherer, Poetik p. 191.

eine besondere von dem Mitleiden unabhängige Leidenschaft sei, welche bald mit, bald ohne das Mitleid, sowie das Mitleid bald mit, bald ohne sie erregt werden könne, welches die Mißdeutung des Corneille war, sondern weil nach seiner Erklärung des Mitleids dieses die Furcht notwendig einschließt, weil nichts unser Mitleid erregt, als was zugleich unsere Furcht erwecken kann."

Da aber Mitleid und Furcht unangenehme Bewegungen unseres Gemütes sind, wird die Frage aufzuwerfen sein, warum wir trotzdem dem Gange des Dramas mit Interesse und Vergnügen folgen. Schiller hat nach meiner Ansicht diesen Widerspruch schön und überzeugend gelöst.[1] Die tragische Rührung, dieses bittersüße Gefühl, ist nämlich eine Mischung der sinnlichen Unlust mit dem moralischen Vergnügen, welches in uns entsteht infolge des Sieges der vernünftigen und moralischen Weltordnung über die kurzsichtigen Leidenschaften und Triebe der Menschen. Schiller sagt von dieser „reinen Höhe tragischer Rührung," daß die Unzufriedenheit mit dem Schicksal wegfällt durch die Ahnung oder das deutliche Bewußtsein einer erhabenen Ordnung, der vollkommensten Zweckmäßigkeit im großen Ganzen der Schöpfung. „Das Leben ist der Güter höchstes nicht." Und in dieser sittlichen Wirkung, der Anerkennung einer höheren moralischen Weltordnung, wird die Schaubühne in der That zu einer „moralischen Anstalt." Durch die sittlichen Reflexionen über die ausgleichende Gerechtigkeit, über die ewigen Gesetze der Vernunft und Moral wird die wogende und stürmende Seele beruhigt, ein heiliger Gottesfriede senkt sich auf sie herab. Verscheucht sind die Leidenschaften des Kampfes, geglättet die Wogen der Furcht und des Mitleids. Der harmonische und in sich geeinigte Geist behauptet die Wahlstatt. Dieser Friede der Seele, diese Herrschaft der Vernunft ist nichts anderes als die von Aristoteles sogenannte tragische Katharsis. Die Läuterung unserer Gefühle besteht eben darin, daß wir klar erkennen, was man zu fürchten und was man zu bemitleiden hat. Furcht und Mitleid sind geläutert und auf ihr vernünftiges Maß zurückführt[2].

---

[1] Vgl. „Ueber den Grund des Vergnügens an tragischen Gegenständen." „Ueber die tragische Kunst."

[2] Wilhelm Scherer, (Poetik p. 110) hält dagegen die Ansicht von

Und wenn das Recht, die Wahrheit und die Freiheit siegt über Gewaltthat, Unverstand und Bedrückung, wenn in der Komödie die Vernunft mit spottender Miene im Gefühle ihrer Überlegenheit mit der Verkehrtheit der Menschen ihr geistvolles Spiel treibt, so haben wir in allen diesen Fällen einen Sieg des Geistes über die Unvernunft oder die Sinnlichkeit gesehen und schöpfen aus diesen Beobachtungen eine moralische Befriedigung und Erhebung. Wir schöpfen Begeisterung für die idealen Güter des Lebens, wir schauen zielbewußt auf den Unverstand der Menschen herab.

Behandlung des Dramas in der Schule.

Die Lektüre hat den Schüler in den psychologisch-logischen Aufbau des dramatischen Kunstwerks einzuführen und zur Betrachtung anzuleiten. Die Natur dieser Betrachtung bringt es mit sich, daß man vom Einzelnen beginnt und zu größeren Abschnitten fortschreitet, um schließlich die Einheit und den Zusammenhang der Handlung, die Idee des Stückes und die Gesamtanschauung der Charaktere zu gewinnen. Während die bildende Kunst unser Auge mit einem fertigen Ganzen überrascht und uns zwingt es zergliedernd ins Einzelne zu zerlegen, läßt die redende Kunst ihr Werk allmählich entstehen und uns die Entwicklung miterleben. Deshalb gelangen wir erst am Ende der Betrachtung zur Auffassung der Idee, des Ganzen und der Einheit.

Da das Drama einen Conflikt der Willensrichtungen darstellt, so muß an die Schüler die Frage gestellt werden: Zwischen welchen Hauptpersonen findet ein Conflikt statt? Wer erregt den Kampf? Mit welchen Mitteln und welcher Kraft wird gestritten? Wer hat die meiste Aussicht auf den Sieg? Wer hält endlich die Oberhand?

J. Bernays fest, daß wir durch die Anregung von Mitleid und Furcht befreit werden von diesen Affekten, daß wir diese krankhaften Affekte verlieren, indem sie angeregt werden. Es ist aber mir klar, daß die tragischen Affekte durch das Hinzukommen höherer, vernünftiger Gesichtspunkte vernünftig gemacht d. h. geläutert werden. Ebenso meint offenbar auch Lessing in der Hamburger Dramaturgie (78. Stück), wenn er sagt, daß die Reinigung in nichts anderem beruht, als in der Verwandlung der Leidenschaften in tugendhafte Fertigkeiten, bei welchen, was bei aller Tugend nach aristotelischer Auffassung der Fall sein muß, die Extreme des Zuviel und Zuwenig vermieden wird.

Durch diese Frage werden die Richtlinien der Handlung festgelegt. Die ausführliche Beantwortung derselben wird den Stufengang der Handlung ergeben, welcher nach Gustav Freytag[1] für jedes Kunstwerk folgender ist: Die Einleitung macht uns bekannt mit Ort und Zeit der Handlung, mit Sitten und Gebräuchen des Volkes, in welchem die merkwürdige Handlung geschieht; ferner mit den gegenwärtigen Lebensverhältnissen des Helden. Das erregende Moment bringt ein Ereignis auf die Bühne, welches das Signal zum Kampfe wird für zwei Parteien.

Die Verwicklung oder Steigerung zeigt uns den immer mehr erhitzten Streit. Der Höhepunkt spannt unsere Erwartung aufs höchste und läßt die Frage noch unentschieden, wer den Sieg davon tragen wird. Das tragische Moment ist eine von der einen Seite begangene gewaltsame Handlung, vielleicht auch ein unüberlegter Schritt oder ein zufälliges Ereignis, wodurch die Richtung zum Untergang der einen Partei eingeschlagen ist. Die Umkehr (Peripetie) zeigt uns die verhängnisvollen Wirkungen des tragischen Momentes und die vergeblichen Versuche der untergehenden Partei dem drohenden Unheil zu entrinnen. Das Moment der letzten Spannung eröffnet noch einmal einen kurzen hoffnungsvollen Ausblick auf ein endliches Entrinnen, es ist das letzte Aufflackern des Lichtes vor dem Erlöschen. Dieses Moment wirkt um so tragischer, je näher die Katastrophe steht, welche den Helden vernichtet.

Die Construierung dieses Aufbaues oder die Herstellung des inneren kausalen Zusammenhangs der Teile der ganzen Handlung ist stets mit großer Sorgfalt auszuführen. Darauf beruht die Spannung des Lesers und sein Interesse an der Handlung.

Eine weitere Aufgabe des Schulbetriebes ist die Feststellung der Charaktere, aus deren Willens- und Lebensrichtung die Entwicklung der Handlung hervorgeht. Sie sind die Triebkräfte der Handlung. Während die Darstellung der Handlung eine Erzählung ist, worin die innere kausale Begründung besonders hervortreten muß, ist die Darstellung der Charaktere eine Beschreibung, worin die psychologische Motivierung die Hauptsache ist. Was der Held durch Erziehung, Umgang und Schicksal geworden ist, muß seinem

[1] Technik des Dramas p. 100.

dramatischen Auftreten als Einleitung vorangehen. Die im Drama hervortretenden Neigungen, Leidenschaften, Grundsätze und Willensentschlüsse müssen in dem vorausgehenden Leben ihre Wurzeln haben. Es muß ferner gezeigt werden, daß die Ereignisse und die Gegenwirkung der anderen Partei mit Notwendigkeit diese vorliegende Wirkung auf den Helden machen mußte. Und aus diesem psychischen Prozesse konnte, so muß nachgewiesen werden, kein anderes Ende dem Helden zu teil werden, als das Drama uns zeigt. Wie in der kausalen Entwicklung der Handlung, so muß auch in dem psychischen Verlauf der Charakterzeichnung ein ununterbrochener Zusammenhang, eine Einheit, sein, welche eine unerläßliche Forderung der Kunst ist.

Aus dieser harmonischen Einheit zwischen Handlung und Charakter der handelnden Personen entspringt eine andere Einheit, nämlich die Idee des Stückes, welche in der konkreten Darstellung der Handlung und der Personen ihren anschaulichen Ausdruck gefunden hat.

Diese Betrachtungen vom Zusammenhang der Handlungen, von den Charakteren, von der Einheit des Ganzen und der Idee des Stückes sind die für die Schullektüre geeigneten Gesichtspunkte. Für unzulässig halte ich jene Betrachtungen, welche sich in die Werkstätte des Dichters verlieren, um dessen Verfahren, Hilfsmittel, individuelle Anlagen, Anregungen, Bildung und Charakterzüge zu studieren. Diese Dinge soll die Schule getrost den Literarhistorikern überlassen und schön bei der Sache, bei dem vollendeten Kunstwerk bleiben, das seinen Meister schon für sich allein genug lobt.[1]

Damit aber die Schüler zu solchen Betrachtungen fähig werden, brauchen sie eine Einsicht in das Leben der menschlichen Seele. Sie müssen eine deutliche Vorstellung und ein lebhaftes Bewußtsein von dem Widerstreit des Geistes und der Sinnlichkeit haben, welche beide der Schöpfer an einander gekettet in der Doppelnatur

[1] Wilhelm Münch, Neue pädagogische Beiträge 1893 rügt diesen Mißstand p. 104: „Auch bei den anspruchsloseren kleineren Gedichten umtönen Einen beständig die Fragen: Was bezweckt der Dichter durch die Einführung der und der Person? Wie erreicht der Dichter die und die Wirkung? Zu welchem Zwecke schiebt er diese Scene vor jener ein? Welche Mittel wendet er an, um unsere Sympathie für die handelnde Person zu gewinnen? Und so endlos weiter. Freilich haben die schönsten Bücher und die feinsten Theorien diesen Weg vorgezeichnet. Aber ein Irrweg ist er darum doch."

des Menschen. Gewaltig drängt sich nämlich der sinnliche Körper hervor und fordert unersättlich Befriedigung seiner Leidenschaften. Aber die Hingabe an sie macht den Menschen unglücklich, denn dem Körperlichen haftet wie aller Materie die Eigenschaft des Wechsels und der Vergänglichkeit an. Das wahre Glück verlangt aber Bestand und Sicherheit. Diese Festigkeit ist nur im Reiche des Geistes zu finden. Es muß daher zur Befestigung des menschlichen Glückes das Leben und die Bedürfnisse der Seele mehr in den Vordergrund treten. Die Kräfte der Seele müssen entwickelt und mit Stärke gewappnet werden, damit sie die ungestüme Sinnlichkeit zurückweisen können. Der scharfe Verstand soll in der Verwirrung des menschlichen Lebens die sinnlich getrübte Wahrheit wieder finden, das edle Gemüt soll für das Schöne und Gute in Begeisterung sich entflammen und uns über das Gemeine himmelhoch erheben. Der starke Wille soll sich verbinden mit der Schärfe des Verstandes und der Glut des Herzens, damit er getragen von Weisheit und Mut jederzeit die Ideale des Wahren, Guten und Schönen zur That werden läßt.

Außerdem gehört zur Lektüre eines Dramas eine wenn auch nicht in allen Teilen ausgearbeitete, so doch eine übersichtliche Weltanschauung. Die Elemente, woraus sich diese zusammensetzt, liefert dem Schüler die Gesamtheit der Unterrichtsfächer. Geographie und Naturwissenschaften zeigen ihm das Verhältnis des Menschen zur Natur, seine Abhängigkeit sowohl als auch seine Herrschaft über dieselbe. Die historischen Fächer führen ihn ein in das politische Zusammenleben der Menschen und stellen ihm die Güter des Staatslebens vor Augen. Die Kunstübung endlich, hauptsächlich die poetische Lektüre, ferner wissenschaftliches Studium sowie die Religionslehre zeigen ihm den Weg zum Schönen, Wahren und Guten d. h. zum Idealen. Die Weltanschauung ist also eine Übersicht über den wahren Zusammenhang des Menschen mit der Natur, mit seinem Nebenmenschen und der Welt des Geistes, die in Gott gipfelt. Diese Einsicht und Übersicht liefert ihm einen Maßstab zur Beurteilung der einzelnen Handlungen und Bestrebungen des Dramas und befähigt ihn erst zur dramatischen Lektüre. Diese Weltanschauung ist nicht mit einem Male möglich, vielmehr baut sie sich allmählich auf schon vom ersten Unterricht an, jedoch hat der Lehrer das end-

liche Ziel einer gesamten Weltanschauung klar in seinem Bewußtsein zu tragen, damit er für sein Teil und an seinem Orte für den Aufbau derselben zu wirken im stande ist.

5. Deutscher Aufsatz.

Dieses sprachliche Produkt der Schule ist von zwei Seiten zu betrachten nach Inhalt und Form d. h. nach der Sache und der Sprache. Die Produktion der Sprachformen fällt unter den Begriff der Stilistik, die Produktion der Sache ist Ausfluß der Bildung: Sprache und Sache sind zwar in unserem Bewußtsein mit einander vereinigt, so daß mit dem Worte auch sein Inhalt ertönt und vernommen wird; aber es ist Aufgabe des höheren Unterrichtes, Gedanken und Sprachformen theoretisch zu trennen und beiden eine besondere Pflege angedeihen zu lassen. Diese Aufgabe wird schon großenteils gelöst durch den fremdsprachlichen und deutschen Grammatikunterricht, durch den ein systematisch begründetes Sprachbewußtsein erzeugt wird. Die Stilistik nun ist nur eine höhere Stufe dieses grammatischen Sprachbetriebes, die zu einer vollendeten Ausbildung in keiner Sprache und auch nicht in der Muttersprache entbehrt werden kann, wenn man nicht dem Zufall oder dem guten Glücke diese hochwichtige Fertigkeit überlassen will. Die Darstellung des deutschen Aufsatzes hat also notwendiger Weise in zwei Teile zu zerfallen, in die Stilistik d. h. die theoretische Betrachtung der Sprachformen und den eigentlichen Aufsatz d. h. die mit der Stilistik vereinte Darstellung eines Inhaltes.

a) Die Stilistik.

Indem ich auf die psychologische Erörterung des Stiles p. 104 ff. zurückverweise, wiederhole ich, daß die stilistische Fertigkeit zunächst eine unbewußte Entwicklung nimmt, angeregt durch den Umgang und die Lektüre. Die Klänge, Worte und Satzbilder haften im Bewußtsein an dem sachlichen Inhalt und werden mit der Sache auch wieder reproduziert. Es ist also möglich, daß durch einen guten Umgang und eine gut gewählte Lektüre eine große Gewandtheit im sprachlichen Ausdruck sich entwickelt und es gibt in der That viele, welche diese unbewußte Redegabe besitzen und mit großem Erfolge

ausüben in Parlamenten und Volksversammlungen. Da aber eine solche unbewußte Entwicklung, wie ich glaube, nur unter ganz besonders günstigen objektiven und subjektiven Verhältnissen möglich ist, und die meisten Menschen, wie die Erfahrung lehrt, rhetorische und stilistische Stümper bleiben ohne bewußte Anleitung zur sprachlichen Darstellung ihrer Gedanken, ist es eine unabweisbare Pflicht jeder Schule, aber ganz besonders des Gymnasiums, eine bewußte und systematisch durchschaute Sprachbildung und Sprachgewandtheit anzustreben.

Es kann nun nicht meine Aufgabe sein, eine erschöpfende und eingehende Darstellung der deutschen Stilistik hier vorzutragen, da dies nicht in den Rahmen und die Absichten dieses Buches passen würde, sondern ich gedenke nur, die Hauptgesichtspunkte und Hauptrichtungen einer stilistischen Anleitung anzuführen.[1]

Die Stilistik will offenbar zwei Stufen der Sprachfertigkeit ausbilden, eine untere Stufe der Correktheit und eine zweite höhere Stufe der Schönheit. Auf beiden Stufen ist das Augenmerk der Ausbildung auf gleichartige Dinge zu richten, nämlich 1. auf die Wahl der Worte und ihre Stellung, 2. auf den Bau der Sätze und ihre Verbindung. Die grammatische Richtigkeit, welche für die beiden Stufen unumgänglich ist, habe ich als selbstverständlich nicht in den Bereich der Stilistik ziehen zu sollen geglaubt. Ferner sind die Arten des Stils nur eine Folge der zwei stilistischen Thätigkeiten, sodaß sie nicht eine besondere koordinierte Behandlung zu den zwei genannten Teilen der Stilistik beanspruchen können, sondern als Resultate derselben angefügt werden.

Die untere Stufe, die Stufe der Correktheit hat 1. ihre Worte so zu wählen, daß sie die vorgestellte Sache in ihrem vorgestellten Umfang bezeichnet, daß sie zur richtigen Bezeichnung des Individuums den richtigen Artbegriff und zu diesem den richtigen Gattungsbegriff hinzufügt. Sie muß z. B. denjenigen, der Schuhe macht, einen

---

[1] Zur näheren Informierung benütze man: Wilhelm Wackernagel, Poetik, Rhetorik und Stilistik. Akademische Vorlesungen (herausgegeben von Lud. Sieber), Halle 1873. K. F. Becker, der deutsche Stil (neu bearbeitet von O. Lyon) 1883. Otto Lyon, Handbuch der deutschen Sprache für höhere Schulen. Stilistik, Poetik und Litteraturgeschicht II. Teil 2. Aufl. 1890.

Schuhmacher, der Steine klopft, einen Steinklopfer nennen; sie hat den Hund zu den Haustieren, den Geier zu den Raubvögeln zu rechnen. Sie darf aber doch nicht denjenigen, der Stühle macht, einen Stühler und denjenigen, der Mehl verkauft einen Mehler heißen, sondern hat die selbständige Wortbildung, so vernünftig sie auch wäre und durch Analogie gerechtfertigt, zu meiden und nur die üblichen, durch den Sprachgebrauch sanktionierten Ausdrücke anzuwenden, so unlogisch oder analogiewidrig sie auch gebildet sein mögen. Der angemessene, deckende, übliche Ausdruck ist zu allererst Aufgabe der stilistischen Unterweisung.

Selbst unter den üblichen Ausdrücken ist wiederum eine Unterscheidung zu machen, ob es nämlich einer niederen oder höheren Sphäre angehört. Es ist die Sprache des Dialektes zu trennen von der Sprache der Literatur, die Redeweise des ungebildeten Volkes von der Redeweise des Gebildeten, die Ausdrucksweise des Gemeinen zu scheiden von der Ausdrucksweise des Edlen. Die Stilistik muß dem Schüler verbieten zu sagen und zu schreiben: „Wir haben uns verlaufen" statt verirrt. „Du bist eingegangen" statt du hast dich getäuscht. Sie muß es verbieten zu sagen: „Da wird's einem aber ganz anders" statt: „Die Sache macht auf mich einen unangenehmen Eindruck". „Schreib dir das hinter die Ohren" statt: „Laß dir das gesagt sein." Sie muß es verbieten zu sagen: die dreckigen Straßen statt schmutzigen Straßen; saufen statt trinken.

Nichtübliche Wörter sind auszuscheiden. Solche unerlaubte Wörter sind ungebräuchliche Fremdwörter z. B. Persuadieren, prohibieren; ferner veraltete Wörter z. B. derohalben, jetzo, lobesam, sie heischen; ebenso die noch nicht gebilligten Neuerungen: die Zeitwende, letzthinig.

Die Wörter sind also so zu wählen, daß sie einerseits die Sache mit hinlänglicher Deutlichkeit bezeichnen, andererseits zugleich aus dem gegenwärtigen Sprachschatze der hochdeutschen Schriftsprache entnommen sind.

2. Die Lehre von der Wortstellung hat von einer Normalstellung der Satzteile auszugehen. Diese ist: Subjekt, Prädikat mit dem Adverbium, Dativobjekt, Akkusativobjekt und Adver-

bialien des Ortes, der Zeit und der Causalität. Z. B.: „Das Kind brachte bereitwillig der Großmutter einen Kuchen zum Namenstage." Etwaige Attribute stehen unmittelbar neben ihrem Substantiv: „Das gehorsame Kind", ein frischer Kuchen". Von dieser Normalstellung wird aus zwei Gründen abgewichen: 1. wenn grammatische Rücksichten dazu zwingen, 2. wenn logische Beziehungen es erfordern. Subjekt und Prädikat vertauschen ihre Plätze bei dem Vorantreten von koordinierenden Verbindungswörtern. Dabei verändern die übrigen Glieder ihre Stellung nicht: „So brachte das Kind bereitwillig der Großmutter einen Kuchen zum Namenstag." Nun brachte das Kind ꝛc. Ebenso bei: dann, hierauf, es, dabei ꝛc. Das Prädikat tritt an den Schluß, wenn eine subordinierende Conjunktion vorne angesetzt wird. Als das Kind bereitwillig der Großmutter einen Kuchen zum Namenstag brachte.

Der logische Einfluß verändert die normale Wortstellung des Satzes, indem der wichtigste Begriff an die Spitze tritt. In diesem Falle haben Subjekt und Prädikat wieder ihre Plätze zu tauschen: „Der Großmutter brachte das Kind bereitwillig einen Kuchen zum Namenstage." Die anderen Glieder verändern ihre ursprüngliche Stellung nicht. Jedes andere Satzglied kann, wenn es betont werden soll, an die Spitze gestellt werden: „Bereitwillig brachte das Kind der Großmutter einen Kuchen zum Namenstag."

Damit sind wir 3. zum Satzbau gekommen; denn die normale Stellung der Worte gibt auch den normalen Satzbau. Nur tritt jetzt das stilistische Gesetz auf, nach Mannigfaltigkeit des Satzbaues zu streben, damit die Eintönigkeit des Parallelismus vermieden wird. Es hat also die oben geschilderte Abwechslung der Wortstellung infolge grammatischer und logischer Rücksichten zu erfolgen. Ein neues Moment kommt dadurch hinzu, daß die einzelnen Satzglieder durch ganze Sätze d. h. Nebensätze vertreten werden können. Es entsteht dadurch aus dem einfachen Satz das Satzgefüge. Z. B.: Infolge der empfindlichen Winterkälte bat der Igel den Maulwurf um ein Plätzchen in seiner Höhle zum Schutze gegen den Frost." Dieser einfache oder einfach erweiterte Satz verwandelt sich in ein Satzgefüge, dadurch daß mit Ausnahme des Subjekts und Prädikats alle anderen Satzglieder in Nebensätze umgestaltet werden:

Da der Igel die Winterkälte spürte, bat er den Maulwurf, ihm ein Plätzchen in seiner Höhle einzuräumen, damit er sich gegen den Frost schützen könne." Wie man sieht, ist die Stellung der Satzglieder d. h. der stellvertretenden Nebensätze nicht geändert worden.

Allein nicht von diesem mechanischen Gesichtspunkte aus darf der Satzbau angesehen werden, sondern vielmehr von einem logischen. Das Satzgefüge erscheint demnach als eine Gruppe von Handlungen, die in sich eine natürliche, kausale Zusammengehörigkeit haben und infolge dessen ein enggeschlossenes logisches Ganze repräsentieren. Jener Satz ist nämlich der erste, welcher die Ursache zum Ganzen bildet. Die Mitte bildet der Hauptsatz, d. h. jene That, welche durch die Gründe hervorgerufen worden ist. Den Schluß bilden jene Nebensätze oder jene Handlungen, welche der Haupthandlung in Wirklichkeit nachfolgen, wirklich später eintreten als diese. Der deutsche Periodenbau ist also eine genaue Nachahmung der Wirklichkeit, der natürlichen Entwicklung der Handlungen. Noch ein Beispiel: „Nachdem ich müde geworden war, setzte ich mich in eine Gondel, um eine Rundfahrt zu machen." Oder: „Als Cyrus in Kleinasien sich ausbreitete, da konnte niemand es sich länger verbergen, welche große Gefahr Griechenland bedrohte".

Wichtig ist 4. die Verbindung der Satzgefüge. Diese Verbindung ist im Deutschen stets eine koordinierte. Nur die antiken Sprachen besitzen eine einzige subordinierende Form, das ist die relative Satzverbindung: quod ubi enuntiatum est, unde factum est, ἀνθ' ἂν προσήκει τιμωρεῖσθαι. Der Deutsche dagegen liebt vor allem die demonstrative Satzverbindung: „Dies ist die Schule, in welcher die Rede des Menschen gebildet und geübt wird; ihrer haben sich die größten Männer nicht geschämt". „Auf diese Weise wurden sie kultivierte Nationen". „Wer dies nicht gethan hatte, hieß ein Barbar". „Darum standen ihm auch die Musen bei". Die zweite Art der Satzverbindung sind die koordinierenden Conjunktionen: darauf, dann, da, aber, dagegen, daher, also, denn. Diese Satzverbindungsart ist im Griechischen die häufigste, im Deutschen wohl die seltenste. Die dritte Art ist die logische, indem jenes Satzglied an die Spitze tritt, welches durch das Vorausgehende zunächst berührt wird: „Am innigsten wird Sprache und

Rede durch Umgang gebildet". „Auch im Umgang sollte man sich nie einen Barbarismus erlauben". „Zum guten Lesen gehört notwendig eigene Composition".

Die höhere Stufe der Stilbildung ist die Schönheit des Stils. Sie hat ihr Hauptaugenmerk auf die Wahl der Worte und den Satzbau zu richten; die anderen zwei Momente, der Wortstellung und der Satzverbindung, fallen mit dem Vorausgehenden zusammen.

1. Die Wahl der Worte hat, wenn sie Schönheit erzeugen soll, auf Anschaulichkeit und Lebendigkeit zu sehen. Dies wird erreicht, wenn abstrakte Begriffe, die an sich wenig lebendig und anschaulich sind, in das Gebiet der anschaulichen Sinnlichkeit versetzt werden. Es gehen dabei zwei Vorstellungen neben einander her, eine abstrakte und eine sinnliche. Es wirkt nun höchst belebend und anschaulich, wenn von der abstrakten Vorstellung plötzlich auf die sinnliche übergegangen wird, wenn man plötzlich von dem „Gipfel seines Ruhmes, von der Blüte seiner Jahre, von den Wogen der Aufregung, von den Gaben der Ceres, von den Früchten des Fleißes" spricht. Das Überspringen von dem Geistigen zum Sinnlichen, der spielende Vergleich zweier verschiedener Vorstellungen erfordert nicht bloß eine höhere Bildung des Geistes, sondern auch einen gewissen Scharfsinn des Verstandes, welcher die Beziehungen und Ähnlichkeiten mit dem Realen mit unmerklicher Schnelligkeit herausfindet. Wir empfinden dies als Schmuck und Reichtum der Rede, der seine Quelle in der Feinheit des gebildeten Geistes hat. Die Mittel zu dieser Art der Verschönerung des Stils bieten die in jeder Stilistik behandelten Tropen.

Der schöne Stil strebe ferner nach gewählten und edlen Worten, er vermeide die gewöhnliche und gemeine Ausdrucksweise. Wie die einen Menschen durch Haltung und Kleidung sich von den anderen unterscheiden, so unterscheide sich auch die gewählte Rede durch Ton und feinere Auswahl der Worte von der trivialen Sprache der Gasse: „Ohne ein Wort der Erwiderung verließ er die Versammlung." „Mit dem Ausdrucke des verbindlichsten Wohlwollens reichte er ihm die Hand und beglückwünschte ihn zu seinem Erfolge".

„Am Fuße des Berges angekommen, rasteten wir eine kurze Zeit, um uns für den schwierigen Aufstieg zu rüsten“.

Als besondere Kunstfertigkeit in der Handhabung der Sprache muß es angesehen werden, wenn der Ausdruck der Rede der Situation angemessen ist. Man nennt dies die Natürlichkeit des Stils. Wenn wir mit einem Kinde gewählt und doch kindlich reden, mit einem Bauersmann einfach und doch vornehm, mit einem Untergebenen herablassend und doch eindrucksvoll sprechen, so zeigt die Wahl der Worte den Kunstgeschmack des Sprechenden. Anders ist der Ton der Anrede vor Schülern der 2. Klasse, anders in der 9. Klasse. Anders spricht man im medizinischen Hörsal und anders vor Soldaten einer Sanitätskompagnie. Anders klingt die Rede von der Kanzel und wieder anders im Gerichtssale oder in der Parlamentssitzung. Diesen Ton zu treffen ist Sache des gebildeten Geschmackes.

2. Die Satzbildung des schönen Stils hat vor allem Wohllaut und Rhythmus in der Wortstellung anzustreben. Dies ist ein künstlerisch-musikalisches Element, welches auf die Sprache übertragen ist. In besonderer Weise ist es von den Dichtern benützt, aber auch die Prosa, welche auf Schönheit Anspruch machen will, darf dasselbe nicht ganz entbehren. Wer diesen süßen Wohllaut der prosaischen Rede sich aneignen will, muß sich oft und tief in die Poesie versenken. Dem Wohllaut und dem Rhythmus der Rede dienen die in den Stilistiken vorgeführten Figuren. Die Onomatopoiie bietet uns nicht bloß einen Wohlklang der Laute, sondern wirkt auch als Nachahmung des Naturtones wie ein Gleichnis anschaulich und belebend auf unsere Phantasie. Z. B.: „Und hohler und hohler hört man's heulen“. Allitteration und Assonanz berühren wohlgefällig unser Ohr. Das Meiste ist jedoch ohne diese technische Anleitung der Stilistik für den Wohllaut und Rhythmus des Satzbaues durch Umgang sowohl als auch aus vielseitiger und anhaltender Lektüre der besten Muster, besonders der Dichtkunst zu gewinnen. Das Meiste verdanken wir dem sich unbewußt bildenden Geschmack oder Kunstsinn der Rede. Mehr als durch stilistische Regeln gewinnt meines Erachtens der Schüler für die Schönheit seines Stiles durch den wohlgepflegten Lesevortrag in der Schule. Denn durch das Ohr muß der musikalische Wohlklang in die Seele dringen. Herder

sagt einmal sehr treffend: „Glücklich ist das Kind, der Jüngling, dem von seinen ersten Jahren an verständliche, menschliche, liebliche Töne in's Ohr kamen und seine Zunge, den Ton seiner Sprache unvermerkt bildeten. Glücklich ist das Kind, dem seine Wärterin, seine Mutter, seine älteren Geschwister, seine Anverwandten und Freunde, endlich seine frühesten Lehrer auch im Gehalt und Ton der Rede gleichsam Vernunft, Anstand, Grazie zusprachen: der Jüngling, der Mann wird sie nicht verleugnen, so lange er lebt. Denn nur durch Hören lernen wir sprechen und wie wir früher hörten, wie unser Mund, unsere Zunge sich in der Kindheit und Jugend formten, meistens sprechen wir so zeitlebens. Die suavitas oris ac sermonis, die suavitas, quae exit ex ore ist ein schöner Empfehlungsbrief auf den ganzen Weg unseres Lebens".

Aber diese Lieblichkeit der Rede muß auf Wahrheit beruhen, sonst ist die Rede affektiert und wirkt wie jede Lüge abstoßend oder wie eine Maske lächerlich. Die schöne Rede muß einer schönen Seele entquellen.

Ein weiteres Moment der stilistischen Schönheit liegt in dem Aufbau des Satzgefüges. Es ist oben bei der Correktheit des Stiles schon darauf hingewiesen worden, daß jedes gesunde und richtige Satzgefüge eine Gruppe von Handlungen umfaßt, die ein geschlossenes Ganze, eine natürliche Einheit bilden. Dies gilt auch von den antiken Sprachen; jedoch befolgt der Deutsche die natürliche Reihenfolge der Handlungen, erst die Ursachen, dann die That, dann ihre Wirkungen. Beispiele sind oben angeführt worden.

Der Natur jeder Handlung entsprechend wird die Sprache bald in einfacherem, bald in reicherem Periodenbau aufzutreten haben. Wo die Handlung langsam und schrittweise, sogar suchend und tastend sich entwickelt, da kann von einer Fülle von Handlungen keine Rede sein, deshalb schreitet die stilistische Darstellung auf schmalem Pfade vorwärts und bewegt sich in koordinierten Sätzen und kleinen Satzgefügen. Diesen suchenden, vorsichtig vorwärts schreitenden, Schritt vor Schritt setzenden Stil schreibt z. B. Lessing; er ist einem vielgewundenen Bergpfade ähnlich, der allmählich, aber sicher auf den Gipfel führt. Ein Beispiel aus der Hamburger Dramaturgie ungesucht herausgenommen heißt (77. St.): „Sobald die

Tragödie aus ist, hört unser Mitleid auf; und nichts bleibt von all den empfundenen Regungen in uns zurück als die wahrscheinliche Furcht, die uns das bemitleidete Übel für uns selbst schöpfen lassen. Diese nehmen wir mit; und so wie sie, als Ingredienz des Mitleids, das Mitleid reinigen helfen, so hilft sie nun auch, als eine für sich fortdauernde Leidenschaft, sich selbst reinigen. . . Es ist unstreitig, daß Aristoteles überhaupt keine strenge, logische Definition von der Tragödie geben wollte. Denn ohne sich auf die bloß wesentlichen Eigenschaften derselben einzuschränken, hat er verschiedene zufällige hineingezogen, weil sie der damalige Gebrauch nötig gemacht hatte. Diese indes abgerechnet und die übrigen Merkmale in einander reduziert, bleibt eine vollkommen genaue Erklärung übrig: die nämlich, daß die Tragödie mit einem Worte ein Gedicht ist, welches Mitleid erregt."

Wo dagegen dem Sprechenden ein weites und mannigfaltiges Gebiet vor Augen liegt, wo der Blick eine glänzende Fernsicht genießt, da bilden sich unwillkürlich reich gegliederte Perioden mit vielumfassenden, reichen Begriffen, mit inniger Bewegung des Gemütes und gehobener Spannung des Willens. Ein Beispiel dieses Stils ist Schillers Antrittsrede: „Erfreuend und ehrenvoll ist mir der Auftrag, meine h. HH., an Ihrer Seite künftig ein Feld zu durchwandern, das dem denkenden Betrachter so viele Gegenstände des Unterrichts, dem thätigen Weltmann so herrliche Muster zur Nachahmung, dem Philosophen so wichtige Aufschlüsse und jedem ohne Unterschied so reiche Quellen des edelsten Vergnügens eröffnet — das große weite Feld der allgemeinen Geschichte". Oder ein Satz von E. Curtius: „Die hellenischen Staaten sind zu grunde gegangen, im Mutterlande wie in den Kolonien, entweder von rohen Siegern zertrümmert oder in allmählichem Siechtum absterbend; nachdem der Genius des Lebens von ihnen gewichen, waren alle Anstrengungen ihrer nachgeborenen Helden, eines Demosthenes und Philopömen nicht im stande, die Geschichte des Vaterlandes wieder herzustellen, — ihre Kunst aber verließ das sieche Vaterland und dem Siegerschritte Alexanders folgend durchdrang sie den Orient, der nun aus seiner Lethargie aufgerüttelt zum ersten Male von den westlichen Ländern Sprache, Sitte und Religion, Wissenschaft und Kunst empfing."

Die Verbindung der einzelnen Satzgefüge mit ihren vorausgehenden Gedankengruppen ist schon oben bei der ersten Art des Stils hervorgehoben worden. Sie sind die nämlichen dort wie hier.

Was ferner die Arten des historischen, rhetorischen und philosophischen Stiles anlangt, so verweise ich auf die betreffenden Auseinandersetzungen auf Seite 106 f. Auf unsere jetzigen Betrachtungen bezogen, ergibt sich, daß die Einfachheit und Correktheit den Charakter des historischen und philosophischen Stiles bilden, während die reiche Fülle und Schönheit der Sprache den rhetorischen Stil auszeichnen. Die Jugendentwicklung soll nun durch den einfachen und korrekten Stil hindurch zur schwungvolleren, tiefer empfundenen, von stärkeren Impulsen geleiteten Darstellung des rhetorischen Stils übergehen und schließlich wieder zur einfacheren, aber mit dem Lichte des Verstandes und der Kraft des Urteils durchdrungenen einfachen Redeweise des philosophischen oder abhandelnden Stils zurückkehren, der gereifte Jüngling soll von nun an befähigt sein, seinen Stil zu einem natürlichen zu machen d. h. er soll stets so reden können, wie es die Situation erfordert. Er soll, wenn es nötig, schlicht und einfach erzählen; er soll bei gegebener Gelegenheit sich der schönen Sprache der Begeisterung bedienen und auch imstande sein, mit ruhig suchendem Verstande den wissenschaftlichen Spuren der Wahrheit zu folgen.

b) Der Aufsatz.

Der deutsche Aufsatz ist, wie oben schon gesagt, ein Ausfluß der Bildung oder der organischen Entwicklung des Geistes. Er sei eine Kraftäußerung der heranwachsenden, immer mehr erstarkenden Seele. Es sind somit die Arten und Abstufungen der Aufsätze an die natürliche Entwicklung der Seele gebunden, wie sie in dem ersten Teile dieses Buches in Kürze vorgeführt wurden.

Die erste Stufe der geistigen Entwicklung ist die Wahrnehmung des Konkreten, welches uns durch die Sinne zum Bewußtsein kommt. Diese konkreten Bilder müssen, weil sie noch verworren und nicht im einzelnen erfaßt sind, einer genaueren Betrachtung unterworfen werden, wodurch das Kind erst angeleitet wird, Teile und Eigenschaften zu unterscheiden. Diese Zerlegung und Betrachtung der einzelnen Konkreta ist Aufgabe des Anschauungs-

Unterrichtes, den die Volksschule heutzutage zu einer großen Vollkommenheit entwickelt hat. Doch eignet sich dieser noch nicht zur stilistischen Darstellung, die man einen Aufsatz nennen könnte. Die schriftliche Darstellung besteht ja nur in einer Aufzählung der Teile und Eigenschaften vielleicht mit Hinzufügung der Arten. Der Anschauungsunterricht operiert nur mit wenigen Zeitwörtern, anfangs nur mit „haben" und „sein". Eine stilistische Darstellung ist erst möglich, wenn die Mannigfaltigkeit des Zeitwortes hinzukommt. Das Zeitwort repräsentiert aber, wie oben hervorgehoben wurde, das Moment der Bewegung. Damit wird man auf eine Mehrheit von Dingen gebracht, die aufeinander wirken, welche Beziehungen zu einander haben. Es ergibt sich daraus der Begriff der Handlung, der unter den höheren Begriffen des Werdens und Geschehens zu subsumieren ist, während die Analytik des Anschauungsunterrichtes es mit dem Begriffe des räumlichen Seins zu thun hat.

Die stilistische Darstellung kann also naturgemäß nur mit der Vorführung einer Handlung beginnen d. h. mit der Erzählung.

1. Erzählung.

Ihr wesentliches Merkmal liegt im zeitlichen Werden, in der Darstellung des nacheinander Entstehenden. Werden und Entstehen sind aber von Kräften und Thätigkeiten abhängig. Daher bezieht sich die Erzählung auf Belebtes und Bewegtes, das aufeinander wirkt. Es tritt damit ein logisches Moment hervor, das ist die Causalität, die ihren hauptsächlichen Ausdruck im Zeitwort findet und in den Conjunktionen eine symbolische Bezeichnung erhält. Aus der Natur der Erzählung geht hervor, daß sie eine naturgemäße Ordnung und Folgerichtigkeit der Handlungen einzuhalten und eine ununterbrochene, lückenlose Vorführung der Ereignisse anzustreben hat, daß sie die Handlungen in das rechte kausale Verhältnis zu einander zu bringen und das Ganze einem einheitlichen Ziele zuzuführen hat.

Wir sehen, daß die Erzählung zwar die erste Aufsatzart sein muß, daß sie aber zugleich eine Ausbildung und Vollkommenheit gewinnen kann, welche der höchsten Stufe des Gymnasiums würdig ist. In der That zieht sich die Kunst der Erzählung durch alle Klassen

des Gymnasiums hindurch und endet z. B. in der Darstellung des Stufenganges einer dramatischen Handlung oder eines historischen Ereignisses. Es ist also notwendig, die Stilgattung der Erzählung wieder in einzelne Abstufungen nach ihrer Schwierigkeit zu zerlegen. Dies wird aber nicht nach der Form, sondern nach dem Inhalte, nach der Art der Handlung zu geschehen haben, an welche sich die einfache, die vollere oder die vollendete Stilform anzuschließen hat.

Die unterste Stufe werden nun jene Handlungen bilden, für die sich der Knabe interessiert, weil er sie versteht und würdigen kann. Auf der zweiten Stufe werden jene Handlungen stehen, welche der Zwischen- und Übergangsstufe zwischen dem Knaben und Jüngling entsprechen; und auf der dritten jene, für die sich der Jüngling begeistert. Diese Abstufungen werden zugleich den Entwicklungsperioden des jugendlichen Geistes und seiner Kraft entsprechen. Auf der ersten und untersten Stufe wird sich die konkrete Anschauung geltend machen, auf der Übergangsstufe eine Mischung von Anschauung und Reflexion, auf der oberen Stufe wird die Reflexion in den Vordergrund treten. Mit diesem Stufengange wird die stilistische Fertigkeit und sprachliche Schönheit gleichen Schritt halten müssen.

Auf der unteren Stufe herrscht die Anschaulichkeit des Konkreten, Reflexion und Urteil zeigt sich nur in der Setzung der Adjektiva und in einigen wenigen Conjunktionen. Die einzelnen Handlungen folgen einander lückenlos und schmucklos, auf das notwendigste Wortmaterial beschränkt und meist in asyndetischer Verbindung. Wichtiges und Unwichtiges ist noch nicht strenge geschieden. Der Stil ist episch einfach und schlicht. Der einfache Satz reiht sich an den kurzen Gedanken meist in asyndetischer Verbindung. Der einzige Schmuck ist das Adjektivum. Hievon ein Beispiel:

„Einst versammelten sich die Hasen am Saume eines Waldes. In bitteren Worten klagten sie über ihr trauriges Schicksal. Ein vielerfahrener Hase sprach: „Uns verfolgt der Jäger mit seinem todbringenden Schießgewehr. Der wutschnaubende Jagdhund setzt uns nach in schrecklichem Laufe über Felder und Gräben. Ein einziger Fehltritt kostet uns dabei das Leben. Ich weiß von dieser Todesangst zu reden.“ Mit trauriger Stimme klagte eine Häsin: „Ihr kennt alle den grausamen Fuchs. Dieser hat mir gestern meine

lieben Jungen aus dem Lager geraubt." Ein anderer erzählte, mit welcher Blutgier ein bissiges Wiesel seinen Bruder langsam um das Leben gebracht habe. „Wir haben keinen Freund in der Welt", rief ein alter, graugewordener Hase, „alles ist uns Feind, uns fehlen die Waffen. Wir können unseren Gegner nicht zerfleischen wie der Tiger, oder niederstoßen wie der gewaltige Stier. Die Schlange tötet mit ihren giftigen Zahne. Der Wolf greift verwegen seinen Feind an. Wir aber haben weder Kraft noch Mut. Ja, wir sind die elendesten Geschöpfe der Welt. Der Tod wäre für uns eine Wohlthat. Kommt, wir wollen uns im nahen Teiche ertränken!" Da zog das Heer der tief betrübten Hasen langsam durch das rauschende Gras. Das vielstimmige Geschrei der Frösche klang ihnen wie ein höhnisches Totenlied. Der Trauerzug kam endlich an den sonnigen Teich. Da verstummten die Frösche. Die seltsame Erscheinung der Hasen versetzte sie in gewaltigen Schrecken. Eiligst stürzten sie in den schlammigen Teich und verbargen sich tief im Schilfe. Erstaunt sahen sich die Hasen an, ihre Blicke wurden heiterer. Sie hatten nicht geahnt, daß irgend wer in der Welt sich vor ihnen fürchte. Neue Lebensfreude empfanden sie wieder. Sie beschlossen, in den grünen Wald zurückzukehren. Dort trafen sie den Jäger. Durch Bitten und Klagen wußten sie sein Herz zu bewegen. Voll Freude über ihre Rückkehr versprach er ihnen, im Frühling und Sommer sie zu schonen. Darauf zerstreuten sie sich wieder in Feld und Wald.

Die mittlere Stufe behält die epische Grundlage bei, nimmt aber schon mehr die Geschichte der Menschen zu ihrem Gegenstande, betont auch den kausalen Zusammenhang der Handlungen, unterscheidet Wichtiges und Unwichtiges, Wesentliches und Unwesentliches und verfolgt ein einheitliches Ziel. Die Sprache ist reicher und nachdrucksvoller. Die logische Verbindung der Sätze durch Conjunktionen und die Übergänge von einem Teil der Darstellung zum andern werden mit größerer Sorgfalt wahrgenommen und die Disposition der Handlung ist deutlich erkennbar. Ein Beispiel hievon:

Die Auswanderung der Helvetier.

Einleitung: Wie heutzutage einzelne Menschen in der Fremde ihr Glück suchen, so sind in den ersten Jahrhunderten n. Chr. ganze Völker mit Weib und Kind aus ihren ursprünglichen Sitzen aufgebrochen, um in fruchtbareren und schöneren Landstrichen sich neu anzusiedeln. Eine solche Völkerbewegung schildert uns schon Cäsar im ersten Buch seiner Commentarien vom gallischen Krieg, nämlich die Auswanderung der Helvetier.

Darstellung: Die Veranlassung zu diesem schwierigen und gefährlichen Unternehmen war zunächst eine natürliche. Das kleine Land nämlich zwischen Rhein und Rhone, dem Jura und den Alpen vermochte der immer zunehmenden Übervölkerung nicht mehr die ausreichende Nahrung zu bieten. In einem solchen Notstande würde man heutzutage auf den raschen Handelswegen von auswärts her Getreide beziehen; aber unter den damaligen halbzivilisierten Völkern war ein solcher Austausch der Produkte schwierig und meist unbekannt. Man griff vielmehr zu dem gewaltsamen Mittel der Raubzüge. Solche kriegerische Unternehmungen waren für die Helvetier jedoch wegen der starren Abgeschlossenheit ihres Landes nur schwer ausführbar und aussichtslos. Dieses Hilfsmittel war ihnen also fast ganz genommen. Dagegen drangen von Norden her die halbbarbarischen Germanen mit unwiderstehlicher Macht über den Rhein und nahmen dem Lande, was es selbst nur mangelhaft besaß. Diese widerholten Raubzüge mußten die Not des Landes steigern.

In diesem unbehaglichen Gefühl der Bedrängnis und Entbehrung nun war das gesammte Volk mit leichter Mühe zu dem großen und schwierigen Plane einer Auswanderung zu bestimmen. Besonders wußte der vornehme, reiche und angesehene Orgetorix in beredten Worten die Notwendigkeit und Ausführbarkeit des Unternehmens klar zu machen. Er verstand es, in wohlberechneter Rede ihre Begeisterung für die vielversprechende und kühne That zu erwecken, indem er ihrem Stolze schmeichelte und sie an ihre Großthaten erinnerte, an ihre Widerstandskraft und ihre Siege sogar über die unbezwinglichen Römer. Einmütigkeit, kühne Entschlossenheit und frohe Hoffnung beseelten daher das ganze Volk, das sich jetzt seinem neu gewählten Führer vertrauensvoll hingab. Dem Entschlusse folgte nun die That.

Zuvor war jedoch eine umfassende Vorbereitung nötig. Orgetorix leitete mit Sachkenntnis und Umsicht die Zurüstungen für das umfangreiche Unternehmen. Für die Fortbewegung von Kindern, Frauen, Greisen und der marschunfähigen Menge, sowie dem vielen Hausgerät bedurfte man einer ungeheueren Zahl dauerhafter Fahrzeuge mit ausdauerndem und kräftigem Zugvieh bespannt. Eine notwendige Bedingung für das Gelingen war ferner ein Vorrat von Lebensmitteln auf einige Wochen oder Monate, um nicht gleich anfangs vom Raube leben zu müssen. Denn diese Art von Verpflegung würde ihnen im fremden Lande sofort die ernstesten Kämpfe gebracht haben. Man mußte also möglichst umfangreiche Saaten bestellen, indem man nicht bloß das gewöhnliche Ackerland, sondern

auch das Brachfeld ansäte und sogar Wiesen- und Waldboden in Saaten verwandelte.

Orgetorix war aber nicht bloß auf die nötigen Hilfsmittel bedacht, sondern er wollte auch die Hindernisse aus dem Wege räumen, welche die Nachbarvölker ihrem Zuge in den Weg legen konnten. Diese Aufgabe jedoch hat er schlecht gelöst; denn er suchte bei den nächstwohnenden Sequanern und den entfernteren Häduern nicht in redlicher und offener Weise die Freundschaft und Zustimmung der Regierung zu erhalten, sondern ließ sich mit der Gegenpartei derselben in beiden Ländern in verräterische Abmachungen ein, die ihn bei seinen eigenen Landsleuten in Verdacht brachten und ihm das Leben kosteten. Die Helvetier verloren zwar an ihm eine wertvolle Kraft, aber es fanden sich doch genug tüchtige Männer, welche die Ausführung des großen Werkes leiteten und bereit waren, das ganze Volk in das westliche Gallien zu führen, in die fruchtbaren Gefilde zwischen Garonne und Loire.

Zwei Jahre waren so vergangen und die festgesetzte Zeit des Auszuges nahte heran. Dörfer und Hütten hatte man hinter sich verbrannt, die Massen hatten sich gesammelt. Nun richteten die Führer des Volkes ihre Blicke nach den Ausgängen aus dem enggeschlossenen Lande. Zunächst beabsichtigten sie, den bequemen ebenen Weg über die Genfer Brücke durch das Gebiet der Allobroger und die römische Provinz zu nehmen. Dorthin setzten sie sich auch langsam in Bewegung. Sie fanden aber die Brücke abgebrochen, das linke Rhoneufer verschanzt und die Furten bewacht. Cäsar nämlich hatte ihnen diesen Weg verlegt. Jeder gewaltsame Versuch scheiterte an der Wachsamkeit und Thatkraft des römischen Feldherrn. Es blieb also den Helvetiern nichts übrig als umzukehren und den engen, beschwerlichen Weg durch den Jura zu nehmen.

Auf Verwendung des einflußreichen Häduers Dumnorix erlangten sie von den Sequanern freien Durchzug durch ihr Land. Schon waren sie bis ins Land der Häduer an die Saone gekommen. Nun waren die mitgenommenen Lebensmittel ausgegangen, wie ein Heuschreckenschwarm fielen sie deshalb über das Land her, welches für die Hunderttausende die Nahrung liefern mußte. Eine große Verwüstung bezeichnete ihren Weg durchs Häduerland. Da sahen sich diese genötigt, den mächtigen Cäsar aus der benachbarten römischen Provinz zu Hilfe zu rufen. Dieser folgte bereitwillig dem Rufe und zog in Eilmärschen heran. An dem linken Ufer der Saone traf er noch den dritten Teil der Helvetier, die anderen waren bereits übergesetzt. Dieser Rest war der Stamm der Tiguriner, die einst den Cassius geschlagen hatten. Ihre Vernichtung war nun die Rache des römischen Imperators. Darauf setzte Cäsar rasch

über den Fluß und zog den übrigen 15 Tage lang nach. Bei Bibrakte entwickelte sich eine Entscheidungsschlacht, in welcher die Auswanderer völlig geschlagen und teilweise zerstreut wurden. Die völlige Aussichtslosigkeit des Unternehmens bewog die überlebenden Helvetier, dem Sieger ihre Unterwerfung anzubieten. Cäsar ging auf ihre Bedingungen nicht ein, sondern zwang sie, wieder in ihre Heimat zurückzukehren und ihre zerstörten Wohnsitze wieder aufzusuchen.

Schluß: So ist trotz der umsichtigen Vorbereitung und Leitung das große Werk der Helvetier mißlungen. Nur der dritte Teil der Auswanderer ist in die verlassene Heimat zurückgekommen. Dieser Mißerfolg mußte eintreten, weil die schwerfälligen Massen eines Volksheeres mit den leichtbeweglichen, kriegsgewohnten und streng disziplinierten Legionen der Römer zusammentrafen. Die Klugheit und die Kunst mußte schließlich über die rohe Gewalt den Sieg davon tragen.

Die dritte Stufe der Erzählung macht den inneren Zusammenhang der Ursachen und Wirkungen immer mehr zur Hauptsache d. h. sie wird immer didaktischer. Durch eine strenge, ins einzelne gehende Disposition gestaltet sie den Stoff zu einem harmonisch gegliederten Ganzen und verleiht demselben den Charakter der Einheit. Der Blick des Darstellers erweitert sich, indem er die Beziehungen des vorliegenden Stoffes zu anderen ähnlicher Art aufsucht und den historischen Vergleich als wirksames Mittel benützt. Das geistige Auge geht aber nicht bloß in die Breite der Erfahrung, sondern erhebt sich auch zu Begriffen und Ideen, welche die Masse des Konkreten vergeistigen. Die geistige Durchbringung des Stoffes findet ihre Vollendung und Befriedigung in der Erkenntnis der Gesetze und Ordnungen, welche den unabänderlichen Gang der physischen und moralischen Weltordnung bestimmen. Die stilistische Darstellung strebe nach Rhythmus und Lebendigkeit und zeige mit der Höhe der Gedanken die entsprechende Gemütstiefe. Eine kurze Skizze soll hievon einen Versuch zeigen.

Der Ausbruch des zweiten punischen Krieges.

(Nach Livius XXI, 1—20.)

Einleitung: Die rasche Machtentwicklung Carthagos im westlichen Becken des Mittelmeeres mußte bald einen ernsten Zusammenstoß mit den mächtig um sich greifenden Römern zur Folge

haben. Das geographische Grenzland beider Machtsphären war Sizilien. Der erste punische Krieg hatte diese fruchtbare und hochkultivierte Insel in die Hände der Römer gebracht. Diesem ersten Waffengange der zwei emporstrebenden Nationen mußte notwendiger Weise bald ein zweiter, viel gefährlicherer nachfolgen. Denn einem tiefer blickenden Politiker konnten die Ursachen nicht verborgen bleiben, die einem neuen Kriege zutrieben.

Darstellung:

I. Tiefer liegende Ursachen:
a) Die Rivalität, durch die geographische Lage beider Reiche notwendig erzeugt, warf immer wieder die Frage auf, wem das Mittelmeer gehöre.
b) Die fortwirkende Mißstimmung aus dem 1. punischen Kriege und die Erinnerung an die Verluste.
c) Die Bestrebungen der Kriegspartei in Carthago, welche diese Erinnerung wach erhielt und die Gedanken auf Rache und Ruhm hinlenkte.

II. Hemmungen:
a) Die Notwendigkeit der Ruhe zur Erstarkung der Macht Carthagos.
b) Die Bestrebungen der Friedenspartei, welche einerseits in der Ruhe des Landes das eigentliche Glück der Unterthanen erblickte, andererseits einen wiederholten Waffengang mit den übermächtigen Römern fürchtete.

III. Veranlassungen:
a) Die Ernennung Hannibals zum Oberbefehlshaber, wodurch die Kriegspartei besonders gestärkt wurde.
b) Die Belagerung und Zerstörung Sagunts, welches mit Rom verbündet war.
c) Die geringschätzige Behandlung der römischen Gesandten von Seiten Hannibals.
d) Die feindselige und kriegerische Stimmung im carthagischen Senate.

Schluß: Die beiden ebenbürtigen Gegner waren sich der Tragweite der kommenden Entscheidung wohlbewußt und trafen deshalb die umfassendsten Vorbereitungen. Die Entwicklung des Krieges bietet dem Historiker ein großartiges Schauspiel von Heldengröße und Opfermut, von kühnen und glänzenden Thaten, die eine patriotische Schule der Völker sind.

2. Beschreibung.

Während in der Erzählung die Bewegung vorherrscht und deshalb eine Mannigfaltigkeit des Zeitwortes hervortritt, trägt die Beschreibung in sich den Charakter der Ruhe und ist deshalb arm an Zeitwörten, indem sie eigentlich nur ein einziges Verbum braucht zur Bezeichnung der Existenz, zum Ausdruck dafür, daß Dinge und Teile neben einander, Eigenschaften und Gegenstände in und an einander existieren. Es ist daher eine stilistische Schwierigkeit, diese notwendig sich ergebende Eintönigkeit zu vermeiden. Es genügt nämlich nicht abzuwechseln mit den Verben: ist, befindet sich, steht, folgt; denn die Vorstellung ist immer dieselbe, nämlich das Vorhandensein. Es ist immer derselbe Ton, wenn auch von verschiedenen Instrumenten. Das einzige Mittel, Mannigfaltigkeit und Lebendigkeit in die starre Ruhe dieser Art von Aufsätzen zu bringen, besteht darin, daß man die Beschreibung in eine Erzählung verwandelt d. h. das Nebeneinander der Ruhe in ein Nacheinander der Bewegung, wie es Homer so meisterlich vermag, der nicht die Rüstung des Helden beschreibt, sondern vor unseren Augen den Helden sich die einzelnen Stücke anlegen läßt. Bei der Beschreibung des Wohnzimmers lasse man also die Familie darin sich bewegen, bei der Beschreibung des Schulzimmers Lehrer und Schüler auftreten. Dadurch erhalten auch die Gegenstände ihre zweckmäßige Beziehung auf die sie benützenden Personen, was die Verständlichkeit der Beschreibung fördert. Eine reine Beschreibung ist nur von einem technisch Gebildeten zu verlangen, welcher das Vernünftige und Zweckmäßige der Construktion, den inneren Aufbau des Gegenstandes erkennt und so befähigt ist, eine belebende Verbindung zwischen den Teilen und dem Ganzen, zwischen Gegenstand und Eigenschaft herzustellen. Ein technisch Gebildeter wird eben von einer Schulbank, einer Schreibfeder, von der Tinte und dem Schulhause viel Interessantes sagen können, der Knabe dagegen wird immer nur an der Oberfläche hängen, er wird nicht dazu gebracht werden können, das Vernünftige des Gegenstandes, das technisch Wissenschaftliche der Construktion zu erfassen.

Jedoch gibt es im Unterrichte Dinge, welche der Schüler in ihrer inneren und äußeren Construktion, in ihrem zweckmäßigen und

vernünftigen Aufbau kennen lernt. In allen solchen Fällen ist die reine Beschreibung auch in der Schule möglich. Zunächst liefert die Naturgeschichte jenes Material, welches der Schüler mit technischer Einsicht in einer reinen Beschreibung zu behandeln vermag, wenn er in diesem Unterrichte gelernt hat, auch in das Innere zu schauen, den vernünftigen und zweckmäßigen Aufbau der Naturgegenstände zu enträtseln. Eine Beschreibung von Kunstgegenständen, welche manchem Lehrer so nahe zu liegen scheint, ist in ihrer reinen Form deshalb nicht möglich, weil die technische Vorbildung des Zeichnens nur eine mangelhafte und zerstreute sein kann, andererseits die Einführung in die ästhetische Würdigung von Kunstwerken aus Mangel an Zeit und Material nicht möglich ist. Was schließlich die Geographie an Beschreibungsstoffen liefert, ist an sich mannigfaltig und interessant, aber die Erfahrung lehrt, daß unsere Schüler auch hier nur an der Oberfläche hängen und höchstens sich zu einem schwächlichen Ästhetisieren emporschwingen.

Die reine Beschreibung ist an den humanistischen Gymnasien nach meiner Meinung unmöglich, hauptsächlich aus dem Grunde, weil die Lehrer in den Gegenständen der Beschreibung keine Fachmänner sind. Wir sind also gezwungen, die gemischte Stilart der erzählenden Beschreibung zu pflegen, indem wir den Gegenständen eine humanistische Richtung geben d. h. ihnen Menschen beigesellen oder sie auf die Menschen beziehen. Es sind also in der 3. Klasse des Gymnasiums, wo die erzählende Beschreibung eine gewisse Selbständigkeit erlangt hat, etwa folgende Themata möglich, bei denen schon in der Überschrift die Bewegung angedeutet ist:

1. Ein Gang durch den Hofgarten im Herbste.

Die Einleitung spreche vom Herbstwetter.

Die Darstellung hebe die beobachteten Veränderungen im Garten hervor.

Der Schluß erinnere an den Unterschied von Herbst und Sommer.

2. Ein Winterspaziergang nach Randersacker.

Die Einleitung hebe die Veranlassung des Spazierganges hervor und die Begleitung.

Die Darstellung gebe ein Bild der Winterlandschaft (Straße, Berg und Thal).

Der Schluß bezeichne den Eindruck auf die Wanderer.

3. Das Turnier zu Worms.

Die Einleitung zeige die festlich geschmückte Stadt am Rhein.

Die Darstellung beschreibe:

a) den Turnierplatz,

b) den Kampf der Ritter, besonders aber des Helden.

Der Schluß spreche vom Jubel der Zuschauer über den Sieg des Kaisers.

3. Schilderung.

Aus der eben vorgeführten erzählenden Beschreibung wird auf der mittleren Stufe die Schilderung. Sie ist ihrem Wesen nach auch nichts anderes als eine Erzählung gemischt mit Beschreibung. Der Unterschied zwischen ihr und der vorausgehenden erzählenden Beschreibung liegt in der größeren Schwierigkeit und Mannigfaltigkeit des Stoffes, an den sich auch eine größere Gewandtheit der sprachlichen Darstellung knüpfen muß. Während auf der ersten Stufe die einfache und schlichte Darstellung genügte, muß sich hier der Stil zu reicheren und volleren Formen erheben. Geschichte und Lektüre bieten großartigere Stoffe. Die größere Selbständigkeit in der Disposition und die veränderten Gesichtspunkte sowie der Versuch der Begründung erhöhen die Schwierigkeit der Darstellung. Im ersten Halbjahre der 6. Klasse, wo diese Art von Aufsätzen zu einer gewissen Reife gelangt sein wird, könnten folgende Themata behandelt werden:

1. Niederlage der Römer bei Caudium (nach Livius).

Die Einleitung spreche vom Wechsel des Kriegsglückes.

Die Darstellung schildere in übersichtlicher Gliederung die denkwürdige Niederlage der Römer im 2. Samniterkriege.

Der Schluß weise hin auf die Folgen der Unvorsichtigkeit und des Übermutes.

2. Das Walten der göttlichen Gerechtigkeit in den „Kranichen des Ibykus".

Die Einleitung hebe hervor, daß Gott auch das Verborgene an das Licht zieht.

Die Darstellung gebe in wohlgegliederter Disposition den kausalen Verlauf der Entdeckung der Mörder mit dem Hinweis auf das Wunderbare und Unerwartete der Entwicklung.

Der Schluß huldige der göttlichen Gerechtigkeit.

Die Aufsatzart der Schilderung ist jedoch nicht ausschließlich eine Aufgabe der mittleren Gymnasialstufe, sondern auch der oberen. Großartige historische Ereignisse sollten auch hier geschildert werden mit klarer Disposition und eingehender Begründung, in einer gehobenen Sprache und einer geklärten Weltanschauung. „Gustav Adolfs Übergang über den Lech". „Der Rückzug Napoleons aus Rußland". „Die Schlacht im Teutoburger Wald". „Die Völkerschlacht bei Leipzig". „Der Kreuzzug Barbarossas". Das sind Gegenstände der Schilderung auch auf der oberen Stufe.

Zur Schilderung rechne ich auch die Charakteristik, die sicherlich nur auf der oberen Aufsatzstufe entsprechend bearbeitet werden kann. Eigentlich ist sie eine Beschreibung, indem sie die äußeren und inneren Eigenschaften einer Person hervorzuheben hat; aber als reine Beschreibung erfordert auch sie einen technisch Gebildeten, einen Physiologen und Psychologen. Leichter wird die Charakteristik und auch für Schüler erreichbar, wenn das Moment der Erzählung hinzugenommen, wenn die Charakterbeschreibung zur Schilderung wird. Es wird darin nämlich nicht bloß von den Eigenschaften der Person, sondern auch von ihren Wirkungen, nicht bloß von Gesinnung, sondern auch von Thaten gehandelt. Diese Vereinigung von Zustand und Bewegung kann auf zweierlei Art geschehen, indem man aus den Worten und Thaten die geistigen Eigenschaften und Gesinnungen ableitet oder umgekehrt aus den inneren Trieben und Willensbestrebungen die Handlungen erfolgen läßt.

Die Darstellung von Thaten und ihren Entschlüssen verlangt Lebendigkeit und Kraft der Sprache, Einsicht in den psychologischen

Zusammenhang und sympathetische Stimmung d. h. die Fähigkeit, sich in die Lage eines andern lebhaft zu versetzen. Auch ein dramatisches Moment wird sich notwendig in die Charakteristik einfügen, indem die Persönlichkeit mit ihren Neigungen und Entschlüssen, ihren Plänen und Bestrebungen nicht isoliert steht, sondern in das Getriebe eines größeren Ganzen eingreift, welches fördernd oder hemmend ihm entgegentritt und durch einen Kampf seine Willensenergie und Thatkraft herausfordert. Ferner wird die Abkunft und die gesellschaftliche Stellung dem Charakter größere oder geringere Bedeutung verleihen und die Art des Kampfes bestimmen. Der Schüler braucht, um dies würdigen zu können, eine gewisse Kenntnis der sozialen Lebensverhältnisse der Menschen. Aber nicht genug; der Schüler braucht zur verständigen Durchführung einer Charakteristik auch psychologische Kenntnisse. Er muß nämlich eine allgemeine Anschauung haben von den seelischen Vorgängen des Verstehens, Empfindens und Wollens und von ihrem Zusammenwirken. Er muß wissen, daß einerseits Ideen, Grundsätze und Gewissen die Willensentschließungen beeinflussen, andererseits die körperlichen Begierden, Triebe und Leidenschaften sich in die höheren Regungen der Seele einmischen, daß auf den Bildungsgrad der Person viel ankommt, daß es entscheidend ist, ob er den höheren geistigen Regungen folgt oder der körperlichen Leidenschaft unterliegt. Er muß wissen, daß der Geist den Körper beherrscht und zu vielem stark macht, daß andererseits der Körper geistige Regungen hemmt, daß eine gesunde, harmonische Ausbildung der beiden eine Gewähr ist für die schöne Menschlichkeit. Sache der Bildung und des Geschmackes ist es also, eine Menge von Eigenschaften und Handlungen in ihrem kausalen Zusammenhang zu erfassen, sie so zu ordnen und zu gliedern, daß Einheit in die Mannigfaltigkeit gebracht wird und eine lebensvolle Gestalt zu tage kommt. Ein Versuch sei mit folgendem gemacht:

Charakteristik der Medea (Euripides).

Einleitung: Wenn auch das Drama des Euripides nur die von ihrem Gatten verstoßene Medea vorführt und so nur einen kurzen Zeitraum ihres Lebens auf die Bühne bringt, so gibt der Dichter trotzdem einen Überblick über ihr ganzes Leben und einen Einblick in ihren ganzen Charakter.

Darstellung: Medea ist ein außergewöhnliches, gewaltiges Weib, so dunkel wie das ferne Kolchis, ihre Heimat; so stark und ungestüm wie die ungehemmten Kräfte der Natur. In ihr ist Natur und Menschlichkeit noch nicht zu einem harmonischen Bunde vereint, noch nicht zum Bilde der schönen Menschlichkeit geformt, wie es dem hellenischen Zuschauer vorschwebt. Ihr Charakter zerfällt vielmehr in zwei widerstreitende Richtungen, die ihren Lebenslauf durchziehen und sie ins Unglück stürzen. Diese sind

1. die wilde, ungezähmte Natur,
2. die unwillkürlichen Regungen der zarten Menschlichkeit.

Beide Richtungen sind von der Liebe in Bewegung gesetzt. Liebe hat ihr ganzes Wesen durchdrungen. Aber anders zeigt sich die Liebe in der wilden ungezähmten Natur, anders ist ihr Ausdruck in der zarteren Menschlichkeit. Dort ist sie das verzehrende Feuer der Leidenschaft, hier eine beseligende Regung ihres Gemütes. Die wilde Natur der Liebe zeigt sich

a) in der Flucht aus der Heimat,
b) in dem Bruder- und Königsmord,
c) in der doppelten Rache.

Die Liebe der zarten Menschlichkeit dagegen erscheint

a) in der Vater- und Heimatliebe,
b) in der Gattenliebe,
c) in der Mutterliebe.

Diese Sehnsucht nach der Heimat, die Erinnerung an die schönen Tage des ehelichen Glückes und die innige, zärtliche Liebe zu ihren Kindern lassen die Medea in dem Urteil der Zuschauer edel und liebenswürdig erscheinen. Dieser edlere Teil ihres Wesens hat aber einen harten Kampf zu bestehen mit der Wildheit ihrer dämonischen Natur. Das Ungestüm der letzteren siegt endlich über die zarteren Regungen des Herzens und führt die Doppelkatastrophe herbei, die Vernichtung der neuen Braut und die Ermordung der eigenen Kinder. Die Rache triumphiert, die Liebe ist überwunden.

Schluß: So hat sich die gekränkte Liebe in gährend Drachengift verwandelt. Doch weil Medea viel geliebt und ihrer Liebe alles aufgeopfert, ist der Zuhörer geneigt, ihr auch viel zu verzeihen.

4. Übergänge zur Abhandlung.

Ein plötzlicher Übergang von der ersten zur obersten Stufe ist nicht möglich. Es ist vielmehr notwendig und ratsam auf dem anschaulichen Material weiter zu bauen und von dem Wesen der Abhandlung einzelne Teile herüberzunehmen. Bei der unteren Stufe näm-

lich, wo die stoffliche Darstellung vorwiegt, wo das bewegte Nacheinander der Erzählung und das ruhende Nebeneinander der Beschreibung darzustellen ist, wird sowohl die treibende Causalität als auch die zusammenhaltende Kraft nur empfunden und dunkel geahnt; erst bei der Abhandlung wird das treibende Agens der Ereignisse und die verbindende Zweckmäßigkeit der Objekte als Hauptsache in den Vordergrund gestellt, so daß der Verstand und die Vernunft über die Anschauung das Übergewicht erhalten. Eine solche Betonung des Verstandesmäßigen ist auf der mittleren Stufe undurchführbar. Es ist vielmehr eine Mischung beider Stufen anzustreben, worin auf Grundlage des anschaulich vorgeführten Stoffes die neuen Keime der Verstandes- und Urteilsbildung sich entwickeln sollen. Diese mittlere Art von Aufsätzen möchte ich deshalb abhandelnde Erzählungen, abhandelnde Beschreibungen und abhandelnde Schilderungen nennen. Sie scheinen mir die geeignete Übergangsstufe zur Abhandlung zu bilden. Eine abhandelnde Erzählung für die 6. Klasse wäre folgende:

Die Eroberung Galliens durch Cäsar.

Die Einleitung zeige die wachsende Ausdehnung des römischen Reiches. Die Civilisation gewinnt immer mehr das Übergewicht über die weniger civilisierten Völker und halbbarbarischen Nationen.

Die Darstellung schildert die Thätigkeit Cäsars in Gallien, welche in zwei verschiedene Richtungen zerfällt:

a) Cäsar tritt als Freund und Retter in der Not auf gegen die Helvetier, Ariovist und die Tenkteren. Doch war diese Freundschaft nur Schein.

b) Später tritt die wirkliche Politik des Römers hervor. Sein Ziel ging nämlich dahin, Gallien zu einer römischen Provinz zu machen. Dies beweist die Niederwerfung der Belgier sowohl als der gallischen Seestaaten; ferner die Verfolgung des Dumnorix, Ambiorix und die Niederwerfung des allgemeinen gallischen Widerstandes unter Verzingetorix (Alesia).

Der **Schluß** wirft einen Rückblick auf das Ganze und betrachtet die Riesenaufgabe des genialen Römers, die unsere Bewunderung erregt und zugleich lehrt, wie sehr eine höhere Kultur mit ihren besseren Hilfsmitteln tiefer stehenden Völkern überlegen ist.

Eine abhandelnde Beschreibung ist folgende:

Bedeutung des Suezkanals.

Die **Einleitung** hebe hervor, daß außer den von der Natur geschaffenen Verkehrswegen der Mensch mit einem ungeheueren Aufwand von Arbeit und Kosten auch noch **künstliche** geschaffen hat, indem er die Hindernisse der Natur beseitigte.

Die **Darstellung** beschreibe die Anlagen des Kanals und hebe hervor, daß seine wesentliche Bedeutung in der Abkürzung des Weges nach Ostindien liegt.

Daraus gehen Vorteile hervor:

1. für den Handel und Verkehr,
2. für die Kultur und Civilisation,

indem der kürzere Weg einen leichteren und lebhafteren Verkehr zwischen den Völkern Europas und Asiens möglich macht.

Der **Schluß** weise darauf hin, daß das arbeitsame, auf Handelserwerb angewiesene Europa seinen Einfluß auf den Erdball auszudehnen sucht, um seinen Vorteil überall zu holen.

Man erkennt leicht, daß in diesen Arbeiten der **anschauliche Stoff** und die **innere Causalität** einander durchdringen und beleben. Ich glaube sogar, daß diese Art des Aufsatzes am meisten der Bildungsstufe des Gymnasiums entspricht, daß also die sogenannte Abhandlung der Universität angehören sollte.

Ein anderer Weg zur Abhandlung ist die Bearbeitung der **Sprichwörter**, die ja Abstraktionen, allgemeine Gedanken sind, aus einer mannigfachen Einzelerfahrung entwickelt und zu einem kurzen Satz praktischer Weisheit zusammengefaßt. Die abstrakten Gedanken überhaupt, welche eine wichtige Wahrheit enthalten, können auf eine zweifache Art behandelt werden, entweder durch **Entwicklung** d. h. auf dem Wege der Deduktion, indem man von dem Abstrakten ins Bereich der konkreten Mannigfaltigkeit herabsteigt, oder durch

Begründung d. h. auf dem Wege der Induktion, indem man von der Mannigfaltigkeit des Konkreten ausgehend in's Gebiet des abstrakten Begriffes emporsteigt. Im ersteren Falle sucht man zu dem Begriff die dazu gehörige Menge der Konkreta, im zweiten Falle konstruiert man zu dem Konkretum den Begriff, das Gesetz, die Idee. Das erste ist der Weg nach außen, das zweite der Weg nach innen.

Im ersteren Falle der Deduktion schließt sich an den abstrakten Begriff zunächst die Erklärung, auf welche in einer geordneten Mannigfaltigkeit die konkreten Beispiele sich anreihen. Ist das Sprichwort in eine metaphorische Form gekleidet, so folgt auf die Erklärung zunächst die Übertragung auf das praktische und sittliche Gebiet, wovon Beispiele als Belege zu wählen sind. Dabei lassen sich oft Erklärung und Übertragung in eins vereinigen, indem man sagt: „Wie der Schmied, der an der Esse steht und mit dem Blasebalg das Feuer anfacht, das glühende Eisen beobachtet, bis es den rechten Hitzegrad erreicht hat, und dasselbe dann auf den Ambos unter den Hammer bringt, um es für seine Zwecke zu formen und zu strecken, so muß auch der gewissenhafte und strebsame Mensch mit offenem Auge den günstigen Augenblick ergreifen, um seine Absichten in's Werk zu setzen. Dies beweisen Beispiele aus dem Geschäftsleben, der politischen Geschichte und der Geistesthätigkeit." Das ungefähr ist die Behandlung allgemeiner Sätze da, wo man den Anfang macht und den Grund dazu legt, etwa in der 5. Klasse.

Eine gründlichere Art der Behandlung tritt in der folgenden Klasse ein, indem man zu der obigen äußeren, konkreten Darstellung noch die innere Begründung hinzutreten läßt d. h. indem man den Weg nach innen einschlägt. Die Anleitung hiezu ist in den bekannten Formen der Chrie gegeben, welche eigentlich nichts anderes ist, als eine Anleitung zur allseitigen Beweisführung einer Wahrheit. Denn nachdem der thematische Satz angeführt und seine Wichtigkeit hervorgehoben ist, erfolgt in der expositio eine Erklärung d. h. eine wörtliche oder eine sachliche Definition und Umgrenzung des Gedankens. Daran schließt sich der wichtigste und umfangreichste Teil der Chrie, nämlich die Argumentatio in einer doppelten Weise, indem einmal die Wahrheit des Sprichwortes aus

inneren Gründen bewiesen, andererseits das Gegenteil oder ein Einwurf widerlegt wird. Dieser logische Nachweis der Wahrheit wird veranschaulicht durch einen analogen Vorgang aus anderen Gebieten, durch Gleichnisse aus dem praktischen Leben oder der Natur. Das ist der Analogiebeweis. Bestätigt wird ferner der Satz durch Beispiele aus der Erfahrung. Das ist der historische Beweis. Und verstärkt wird endlich die bewiesene Wahrheit durch Zeugnisse, d. h. Aussprüche berühmter Männer, die das nämliche behauptet haben. Das ist der Autoritätsbeweis. Der Schluß hat auch hier die Aufgabe, das Resultat festzustellen und den Blick in die Zukunft zu lenken.

Schwierigkeiten bietet den Schülern die argumentatio, der Beweis der Wahrheit aus inneren Gründen, die aus dem Bereiche der Wissenschaften, der Logik oder der Ethik, sehr oft auch aus allgemeinen, unmittelbar einleuchtenden Sätzen der Erfahrung hergeholt werden müssen. Dieser Aufgabe ist die Gymnasialjugend im allgemeinen nicht gewachsen. Gerade also die bedeutsamsten und umfangreichsten Teile der Chrie, die Argumentatio und das Contrarium, werden nur eine mangelhafte, meist klägliche Behandlung finden können. Denn die Jugend verfügt noch nicht über einen Schatz von wissenschaftlichen, logischen und ethischen Sätzen, die den Ausgangspunkt von Deduktionen bilden könnten, dazu fehlt es ihnen auch trotz des mathematischen Unterrichts an der Schulung des logischen Beweisverfahrens. Es ist daher ratsam, Aufsätze in Form der Chrie von den Schülern nicht zu verlangen. Trotzdem hat die Chrie einen didaktischen Wert. Sie ist nämlich ein geeignetes Mittel, dem Schüler zu zeigen, was alles zu einem vollständigen Beweis gehört. Die Chrie ist gleichsam die anatomische Zerlegung einer Abhandlung, verhält sich aber zum wirklichen Aufsatz wie etwa die Grammatik zur lebendigen Sprache. Es ist zweckmäßig, mit den Schülern die Formen der Chrie durchzunehmen und praktische Versuche anzustellen. Man lasse ihnen aber fühlen, oder sie werden es selber fühlen, daß die argumentatio und refutatio eine philosophische Arbeit ist, die über die Leistungsfähigkeit des Gymnasiums hinausgeht. Die übrigen Teile sind den Kräften der Schule angemessen. Die didaktische Frucht der Chrie besteht nur darin, daß der

Schüler gewöhnt wird, seine Behauptungen zu begründen und gegen Einreden zu schützen, daß er sich ferner um Bundesgenossen umsieht, die ihm die behauptete Wahrheit stützen helfen, daß er nämlich das anschauliche Gleichnis aus der Natur herbeizieht, die Beweiskraft der Erfahrungsbeispiele benützt und die Autorität glaubwürdiger Zeugen anruft. Das sind für die kommenden Abhandlungen wertvolle Mittel der Darstellung. Nur von diesem dienenden Standpunkt aus ist die Chrie in der Schule zu schätzen, als selbständiger Aufsatz kann sie schon deshalb nicht auftreten, weil die Teile der Chrie unmöglich die Dispositionspunkte eines erschöpfenden Aufsatzes bilden können. Denn das Gleichnis und das Testimonium können doch nicht dem Exemplum koordiniert werden, worin gerade die Gebiete abgegrenzt werden müssen, auf denen die Wahrheit des Satzes in die konkrete Erscheinung tritt. Diese konkreten Erscheinungsmassen müssen vielmehr die Dispositionspunkte bilden.[1]

Nehmen wir den Spruch:

„Von der Stirne heiß
Rinnen muß der Schweiß,
Soll das Werk den Meister loben.“

Eine erschöpfende Behandlung muß doch diesen Gedanken der redlichen Arbeitsleistung übertragen auf die Gebiete der Arbeit, a) der körperlichen, b) der geistigen Arbeit. Die körperliche Arbeit muß sich wieder gliedern in: Landbau, Gewerbe, Handel. Die geistige in: Schule, Kunst, Wissenschaft und Tugend. Die Dispositionspunkte müssen praktische, konkrete Gesichtspunkte sein, wenn sie sich nicht in leere Abstraktionen verlieren sollen.

Man verlange also nicht die Chrie in Aufsatzform, sondern lasse dem Schüler freie Bewegung in der Ausführung des allgemeinen Satzes, wie er es vorher schon gewöhnt war. Man sei zufrieden, wenn er nach der Wort- und Sinnerklärung sagt: „Diese Wahrheit macht sich auf folgenden Gebieten des Lebens geltend.“ Man

[1] Ernst Laas, Der deutsche Aufsatz (2. Aufl. 1877), sagt p. 223: „Die Chrie stellt Teile, die nicht gleichwertig sind, neben einander. Sie zerreißt das Zusammengehörige. Wer nach ihr arbeitet, bringt nicht eine Abhandlung zu stande, die gegliedert ist, wie ein Organismus.“

sei zufrieden, wenn er an die wichtigen Erscheinungen ein begründendes denn oder ein abweisendes dagegen oder ein vergleichendes auch hinzufügt. Was die Chrie schablonenhaft nebeneinander stellt, erscheint in dieser freien Bewegung organisch in einander. Ein Beispiel für diese freie Behandlung ist folgendes:

Jung gewohnt, alt gethan.

Einleitung: Dieses Sprichwort gehört zu den ernstesten, die uns der Volksmund mit großer Eindringlichkeit zuruft. Denn das Glück des Alters hängt meist von der Benützung der Jugendzeit ab; die Gewöhnungen und Neigungen der Jugend bestimmen den Menschen bis ins Alter, bis ans Grab.

Darstellung: Die Wahrheit des Sprichwortes bestätigt sich im Leben

1. im guten Sinne. Gute Gewohnheiten nämlich und Tugenden in der Jugend angeeignet bleiben unvertilgbar haften, fördern und beglücken den Menschen auf seiner Lebensbahn. Horatius sagt: Quo simul est imbuta recens servabit odorem testa diu. Dies gilt:
   a) von äußeren Gewohnheiten: Arbeitsamkeit, Reinlichkeit, Ordnung, Pünktlichkeit.
   b) von Sitte und Anstand: Der artige, zuvorkommende Verkehr mit seinen Kameraden und gegen Vorgesetzte.
   c) von geistiger Tüchtigkeit: Wahrheitsliebe, Pflichtgefühl, Gewissenhaftigkeit, Frömmigkeit, Begeisterung für das Wahre, Gute und Schöne.
2. im schlimmen Sinne. Schlechte Gewöhnungen nämlich haften noch fester, machen den Menschen verhaßt und unglücklich. Dies beweisen die zahlreichen Beispiele der täglichen Erfahrung. Die Gewohnheit ist ein eisern Hemd. Dies gilt:
   a) von unordentlichen und faulen Menschen. Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr.
   b) von den unartigen und groben Menschen.
   c) vom bösen Charakter. Junger Lügner, alter Dieb.

Schluß: Spreche also niemand, daß man im Alter noch Zeit habe, das Versäumte nachzuholen; denn die Grundlagen zur Tugend und jeglicher Tüchtigkeit müssen in der Jugend gelegt werden.

Wer suchen will, der findet in dieser Skizze sämtliche Teile der Chrie verwendet. Es finden sich erklärende, begründende und entgegengesetzte Gedanken. Man erkennt Gleichnisse und Beispiele der

Erfahrung nebst den bestätigenden Zeugnissen anderer. Dabei bietet der Aufsatz dasjenige, was die Schablone der Chrie nicht besitzt, nämlich die auf die verschiedenen Gebiete des Lebens bezogene Darstellung. Darin liegt der Hauptinhalt eines Aufsatzes, darin findet sich erst die Fülle des Lebens, darin manifestiert sich erst die reiche Mannigfaltigkeit des Sprichwortes, das sind erst die vielverzweigten Wurzeln, woraus die Blüte des Sprichwortes entsprossen ist. Schaffe man der Jugend einen offenen Blick fürs wirkliche Leben, denn nur in dem Realismus der Anschauung und Erfahrung verzweigen sich die Wurzeln, aus denen Wissenschaft und Urteil hervorsprossen.

5. Die Abhandlung.

Nach diesen Vorbereitungen kann zur Abhandlung selbst geschritten werden, welche die eigentliche Aufgabe der beiden oberen Klassen des Gymnasiums ist. Das Hauptziel dieses Aufsatzes ist der Nachweis des kausalen Zusammenhangs, d. h. die Begründung, das Eindringen in das Innere, in das Wesen der Dinge, Personen und Handlungen. Während die Entwicklung in epischer Anschaulichkeit nach außen, nach dem Konkreten strebt, drängt die Begründung in lyrischer Versenkung nach innen, in das Reich der Begriffe, Gesetze, der Ideen. Auf je höhere Begriffe oder Vernunftgesetze die Erscheinungen zurückgeführt werden, desto geistreicher ist die Leistung. Wenn z. B. die Handlungen einer Person nicht vom zufälligen Gang des Lebens, sondern aus der tiefinnersten Natur des Individuums erklärt werden, so ist unser Wahrheitssinn in höherem Grade befriedigt. Wenn Völkerkriege nicht auf die nächsten Veranlassungen, sondern auf die tiefer liegenden Ursachen, auf geographische Notwendigkeiten und Charaktereigenschaften der Nationen zurückgeführt werden, so glauben wir der Erkenntnis der Wahrheit näher zu stehen. Wenn wir in den Schicksalen der Menschen das ewig unabänderliche Gesetz der Vernunft und der sittlichen Weltordnung entdeckt haben, so ist die suchende Seele in hohem Grade befriedigt und belehrt.

Um aber auf den verschiedenen Gebieten des materiellen, sozialen und gestigen Lebens mit Sicherheit von der konkreten Erscheinung sich zu Begriffen und Ideen erheben zu können, muß der Schüler eine geordnete, wenn auch nicht in allen Teilen ausgefüllte Weltan-

schauung besitzen. Er muß die Prinzipien des physischen, politischen und geistigen Lebens, wenn auch nicht in ihrer wissenschaftlichen Begründung, so doch wenigstens in ihrer allgemeinen Geltung als klare geistige Anschauung in sich tragen. Diese Weltanschauung liefert ihm die Maßstäbe für die Beurteilung der Erscheinungen. Denn sie zeigt ihm ein geordnetes Ganze mit vernünftigem Aufbau, sie zeigt ihm den großen Zusammenhang zwischen Natur, Mensch und Gott, wenn auch noch nicht wissenschaftlich begründet, so doch klar und übersichtlich geordnet. Die Abhandlung muß mithin der Ausfluß der allgemeinen Bildung sein, welche durch die einzelnen Unterrichtsstoffe allmählich ausgebaut und vervollkommnet wird.

Diese Abhandlungen können drei verschiedenen Gebieten der allgemeinen Bildung angehören. 1. der realen Sphäre der Natur und des materiellen Geschäftslebens. Allein diese Themen sind eher dem Realgymnasium entsprechend als einer humanistischen Bildungsanstalt. Auf diesem Gebiete sind unsere Schüler zu wenig bewandert. Nur geographische Themata könnten auf eine annähernd verständige und erschöpfende Darstellung rechnen. 2. dem Gebiet der Historie. Hier liegt der Schwerpunkt des humanistischen Unterrichts, denn nicht bloß der eigentliche Geschichtsunterricht, sondern auch der prosaische Teil der Klassikerlektüre dient der historischen Erkenntnis der europäischen Kulturvölker. 3. dem Kreise des Idealen. Auch dies ist ein Hauptbestandteil des humanistischen Gymnasialstudiums. Dieser Kreis gliedert sich in Kunst, Wissenschaft und Religion. Unter den Begriff der Kunst fallen die litterarischen Themata, indem hauptsächlich die poetischen Erzeugnisse der Völker hervortreten. Unter den Begriff Wissenschaft sind die philosophischen Themata unterzuordnen. Die Religion endlich giebt Veranlassung zu moralischen Themen. Ein philosophisches Thema ist:

Es bildet ein Talent sich in der Stille,
Sich ein Charakter in dem Strom der Welt.

Einleitung: In Goethes „Tasso" will der Fürst Alphons in aufwallendem Ungestüm den Dichter herausreißen aus seiner stillen Zurückgezogenheit und mithinausnehmen in die Welt, weil ein edler Mensch nicht einem engen Kreise seine Bildung danken könne. Die feinsinnige Leonore weist aber seinen Ungestüm zurück mit dem

belehrenden Hinweis, daß die Bildung eine doppelte sei, die auch auf eine doppelte Weise gewonnen sein will. Denn es bilde das Talent sich in der stillen Einsamkeit, der Charakter aber in dem Kampf des Lebens.

Darstellung:

I. Das Talent nämlich liebt die Einsamkeit und bedarf derselben. Denn die geistigen Fähigkeiten und Neigungen haben ihren Gegenstand nicht im Bereiche der Außenwelt, sondern tief innen in der Stille der Seele. Sie suchen nicht das offen zu tage Liegende, sondern das Verborgene, Dies thut:

a) das künstlerische Talent, welches die geheimnisvolle Verbindung der Idee mit der Materie in schöpferischem Thun vollbringt.

b) das wissenschaftliche Talent, welches den unsichtbaren Gesetzen der Vernunft auf verborgenen Pfaden folgt.

Übergang: Beide Richtungen können in ihrer Art Großes und Bewundernswertes leisten und die Welt mit ihren Schöpfungen beglücken. Beide können vollkommen in ihrer Art sein. Sobald sie aber auf ein anderes Gebiet hinüberzutreten wagen, sind sie ungebildet und unbrauchbar. Sobald ein solcher Künstler oder Gelehrter hinaus tritt unter die Menschen, ist er ungeschickt und ohne gesellige Tugenden, wenn er versäumt hat

II. den Charakter zu bilden. Dieser bethätigt sich nämlich auf dem moralischen Gebiete, im Verkehr mit den Menschen, im Leben des Staates, im Strom der Welt und im Kampfe des Lebens. Charakter ist Festigkeit des Willens und der Thatkraft und das übt sich nur in Thaten, in Überwindung von Hindernissen und Gefahren. „Dann übt der Jüngling streitend seine Kräfte, Fühlt, was er ist und fühlt sich bald ein Mann." a) im sozialen b) im politischen Leben.

Schluß: Das Thema enthält also nicht bloß die Bestandteile der männlichen Bildung, sondern gibt auch an, auf welche Weise sie zu erringen ist. Mag auch der einzelne mehr zum stillen Denken oder mehr zum rühmlichen Thun hinneigen, es bleibt für ihn die Pflicht bestehen, nach der doppelten Palme zu ringen, nach Bildung des Talentes und Charakters, denn der Mensch lebt nicht für sich allein, sondern in und durch die Gesellschaft.

Darin ist man gegenwärtig wohl einig, daß die Aufsätze der obersten Stufe nicht einseitig bloß aus Geschichte oder der poetischen Literatur entnommen sein sollen, weil erstens der Aufsatz ein

Mittel zur Vertiefung und Befestigung des gesammten Wissens ist, andererseits der Ausdruck der allgemeinen Bildung sein soll. Ernst Laas[1] sagt: „Gewöhnlich wird es der Fall sein, daß die Aufsatzthemate sich an dasjenige halten, womit die Schüler auch sonst beschäftigt werden . . . Der Aufsatz rückt in dieser Hinsicht gewissermaßen auf die Höhe des Schullebens.“ „Soll die Vielheit und Mannigfaltigkeit der Kenntnisse nicht wie ein ungesichteter Wust ihre Köpfe verwirren, soll in der Schule Klarheit und Freiheit des Geistes nicht bloß gewahrt, sondern gefördert werden, so muß geradezu alle rezeptive Thätigkeit zuletzt in zweckentsprechende Produktionen münden, die den Beweis erbringen, daß der Schüler des Materials Herr geworden ist und zu weiterer Aufnahme fortschreiten kann.“ Beispielsweise wären aus den oben bezeichneten drei Gebieten folgende Themata vorzulegen: 1. Aus dem Gebiete der Natur und Geographie: „Was verdankt die Menschheit dem notwendigen Kampfe mit der Natur?“ „Das Mittelmeer im Altertum und in der Neuzeit.“ 2. Aus dem Gebiete des sozial-politischen Lebens d. h. der Historie: „Für welche Eigenschaften kann das römische Volk allen Völkern zum Vorbilde dienen?“ „Die Bedeutung der Kreuzzüge.“ Wie entwickelte sich aus der römischen Republik das Kaisertum?“ „Auf welche Weise kann der Mensch seine Liebe zum Vaterland an den Tag legen?“ 3. Aus dem Gebiete des Idealen: a) Poetisch-literarische Themata: „Charakteristische Unterschiede der Goetheischen und Euripideischen Iphigenie.“ „Charakteristik Philipps II. in Schillers Don Carlos.“ „Die Schuld der Antigone.“ b) philosophische Themata: „Welchen Nutzen gewähren die klassischen Studien der studierenden Jugend in Bezug auf Veredlung ihrer Sitten und Bildung des Charakters?“ „Warum kann und will der Dichter kein Philosoph sein?“ c) moralische Themata: „Verhaßt ist mir der, welcher anders spricht als er denkt?“ „Vor die Tugend haben die Götter den Schweiß gestellt.“

6. Der freie Vortrag.

Zu den Aufsatzarten gehört noch der freie Vortrag, welcher trotz des mündlichen Vortrages von den Mitschülern noch keine Rede

[1] Der deutsche Unterricht in den oberen Klassen (Theorie und Materialien) 2. Aufl. 1877 p. 14 und 15.

genannt werden kann, sondern nur ein laut und auswendig vorgetragener Aufsatz. Denn es mangelt ihm das wesentliche Moment jeder Rede, das persönliche Interesse des Redenden und Zuhörenden an dem sachlichen Inhalt oder deutlicher gesagt, es fehlt dem Vortrag jener Inhalt, welcher eine persönliche Angelegenheit des Redners oder der Zuhörer ist. Dieser freie Vortrag wird dadurch noch nicht zu einer Rede gemacht, daß in der Einleitung und im Schlusse die eigene Person des Vortragenden hineingezogen wird; denn entscheidend für den Charakter des Vorgetragenen ist der Hauptinhalt der Darstellung. Wir haben es also nicht mit Reden, sondern nur mit Vorträgen zu thun.

Dieselben haben einen großen didaktischen und erzieherischen Wert. Wie jeder deutsche Aufsatz zur Vertiefung und Befestigung der Lehrstoffe dient, so wird der freie Vortrag am besten dazu benützt, die Privatlektüre der Schüler fruchtbar zu machen, welche sonst vielleicht kein Ergebnis liefern würde. Zu diesem Zwecke sind am Anfang jedes Schuljahrabschnittes mit der befohlenen Privat-Lektüre auch eine Reihe von Themen zu diktieren, welche den Schülern insgesamt die Gesichtspunkte ihrer Lektüre bestimmen und von denen jeder nach Neigung und Kraft ein einzelnes zur schriftlichen Bearbeitung sich auswählt.[1] Zugleich wird der Termin für die Einlieferung aller Arbeiten festgestellt so zwar, daß die eingelieferten Arbeiten vom Lehrer durchgesehen, zurückgegeben und von den Schülern auswendig gelernt und vorgetragen werden können. Eine Kritik der Arbeit soll nach meiner Ansicht erst nach dem mündlichen Vortrag erfolgen, indem der Lehrer vor den Schülern eben-

[1] Behringer, Der deutsche Unterricht an dem obersten Kurse der Gymnasien, Blätter f. d. bayr. Gymnasialschulwesen 1891 p. 4: Daß mit sorgfältiger Erwägung der einzelnen Schülerpersönlichkeiten den einzelnen Schülern die einzelnen Aufgaben gegeben werden, versteht sich wohl von selbst. Manchmal erhalten zwei bis drei die gleiche Aufgabe, damit später der schwächere an der Aufgabe des tüchtigeren eine Art von Vorbild findet. Manchmal wird, namentlich was die Charakteristiken anlangt, allen Schülern die freie Wahl der Aufgaben gelassen. Die gefertigten Arbeiten bilden dann nach vollzogener Korrektur, welche die gelungensten Stellen bezeichnet, die Grundlage für den Vortrag der Schüler, welche in alphabetischem Turnus, wöchentlich drei, beiläufig je 5 Minuten mit möglichst klarer, richtiger Betonung vom Katheder aus zu sprechen haben."

falls vortragsweise in aller Bestimmtheit und Kürze den Eindruck wiedergiebt, den das eben Gehörte auf ihn gemacht hat. Die Anhaltspunkte dieser Kritik sind, wie die Rhetorik lehrt, der Stoff (inventio), die Gliederung nach Gesichtspunkten (dispositio), die Stilisierung (elocutio), die Sicherheit des Vortrags (memoria) und die rhetorische Betonung (pronuntiatio). Man erkennt aus diesen Momenten 1. den Umfang und die Gründlichkeit der Lektüre, aus welcher das Thema genommen ist. 2. Die Verstandesschärfe, mit welcher der Schüler den Stoff durchdrungen hat. 3. Die sprachliche Gewandtheit, welche beim lauten Sprechen erst Rhythmus und Wohllaut zur Empfindung bringt. 4. Den Fleiß und die Gedächtniskraft, welche nötig ist, eine ziemlich umfangreiche Gedankenmasse vor einer Zuhörerschaft wieder zu reproduzieren. 5. Die rednerische Begabung, welche so viel Geistesgegenwart und Besonnenheit bewahrt, daß eine logische Betonung, vielleicht sogar die Wärme des Gefühls hervortreten kann.

In der 7. Klasse habe ich, um ein Beispiel aus der Praxis anzuführen, folgende Themata zur Privatlektüre gestellt: Im ersten Semester: 1. Körners Vaterlandsliebe, dargestellt aus seinen sämtlichen Dichtungen. 2. Klopstocks Naturgefühl, dargestellt aus seinen Oden. 3. Körners Naturgefühl, dargestellt aus seinen lyrischen Gedichten. 4. In welchen Gebieten (der Geschichte und Sage) bewegen sich die Dichtungen Uhlands. 5. Kurze Geschichte der Niederlande, dargestellt aus Schillers „Abfall der Niederlande“ mit Benützung der allgemeinen Geschichte. 6. „Schicksal des Grafen Egmont“ nach Schiller. 7. „Schicksal des Prinzen von Oranien“ nach Schiller.

Im Sommersemester: 1. Wallensteins Wiedererhebung und Verrat, dargestellt aus Schillers „30 jährigem Krieg.“ 2. Schlacht bei Lützen nach Schiller mit Herbeiziehung der Weltgeschichte. 3. Übergang Gustav Adolphs über den Lech. 4. „Die Freiheitsideen der Schweizer“ nach Schillers Tell. 5. Charakter des Tell. 6. Charakter der Gertrud, Stauffachers Gemahlin. 7. Charakter des Rudenz. 8. „Schillers Griechentum“ aus seinen Gedichten dargestellt. 9. Vergils Aeneis II. als Ganzes betrachtet. 10. Gang der Handlung in Körners Zriny. 11. Charakter Zrinys. Alle diese Themata haben Bearbeitungen gefunden, die oft ziemlich umfangreich ausfielen. Nr. 8

„Schillers Griechentum“ fand eine gewandte Darstellung von 25 enggeschriebenen Quartseiten. Der Lehrer versäume jedoch nicht, immer nach der Themenstellung wieder zu fragen: Welches Thema haben Sie sich gewählt, wie weit sind Sie in der Lektüre des Stoffes, wie weit in der schriftlichen Darstellung gekommen? Dadurch hält er das Interesse wach und treibt zur Thätigkeit an. Am festgesetzten Termine werden die Arbeiten eingesammelt. Eine eingehende Korrektur halte ich nicht für nötig, es genügt eine Durchsicht, denn in der Regel sind die Leistungen stilistisch und inhaltlich recht gut, wenigstens übertreffen sie nach meiner Erfahrung die regelmäßigen Hausaufgaben und noch viel mehr die deutschen Skriptionen an Gewandtheit und Gediegenheit. Die Durchsicht beschränke sich darauf, den Grad der Selbständigkeit in der Stilisierung und im Urteil, sowie den Zustand der Disposition zu erkennen. Nach 8 Tagen können die Aufsätze ohne jede mündliche Bemerkung zurückgegeben werden. Acht Tage später beginnen die Vorträge, täglich drei Schüler von 8 — 1/29 Uhr früh. Diese täglich aufgewendete halbe Stunde ist kein Verlust im Unterricht, sondern ein großer Vorteil für die Schüler. Ich sah die Schüler fast alle in einem günstigeren Lichte als in dem sonstigen Unterricht. Die oben angedeutete Kritik des Lehrers sei wohlwollend und bestimmt.

Der didaktische Wert der freigewählten Arbeit, die selbständig und ohne Anleitung gefertigt wird, ist viel bedeutender als der der sonstigen Hausaufgaben. Das beweisen die Leistungen selbst. Ebenso wichtig ist die erzieherische Wirkung derselben. Die Gesamtheit der Schüler erfährt, was der einzelne gelesen, wie er gelesen und mit welchem Gewinn für seine Bildung. Bei den deutschen Hausaufgaben dagegen bleibt in der Regel die Leistung des einzelnen begraben und unbekannt. Durch den Vortrag aber erfolgt ein lebendiger Austausch des gewonnenen Gutes, ein geistiger Verkehr, der alle bereichert. Schon das Bewußtsein, die Früchte seines Fleißes und seiner Tüchtigkeit laut vorführen zu müssen, regt zu intensiverer Thätigkeit an, weil der Schüler die stille Kritik seiner Mitschüler vor Augen hat und sein persönliches Ehrgefühl herausgefordert sieht. Der Vergleich ferner, der unter den Mitschülern ermöglicht wird, wirkt bildend und ermunternd auf alle zurück. Die Sicherheit end-

lich und der Mut des persönlichen Auftretens, die Haltung des Körpers, die Beherrschung der Stimme und die Treue des Gedächtnisses werden auf eine ernsthafte Probe gestellt. Keine geringe Aufgabe ergibt sich für die Aufmerksamkeit des Lehrers, welcher die Vorzüge sowohl als auch die Mängel des Vortrages in einer kurzen Kritik zusammenzufassen hat vom Standpunkte des erschöpften Stoffes, der verständigen Disposition, der angemessenen Stilisierung, des ununterbrochenen Produzierens und der rhetorischen Betonung.

7. Die Rede.

Die eigentliche Rede, deren Stoff eine persönliche Angelegenheit des Redenden und seiner Zuhörer sein muß, findet am Gymnasium naturgemäß nur einen spärlichen Platz. Nur einmal im Jahre kann man eine solche eigentliche Rede aus dem Munde eines Schülers vernehmen, wenn nämlich einer der Abiturienten die Abschiedsrede hält. Hier bilden die persönlichen Beziehungen des Redenden zu den angeredeten Lehrern den Redestoff, das ist also eine eigentliche Rede.

Da aber die Rede im öffentlichen Leben, für welches die Schüler zu erziehen sind, eine große Bedeutung hat, so hat das Gymnasium auch die unabweisbare Pflicht, seine Zöglinge in diese Art der sprachlichen Produktion einzuführen. Da nun eigentliche Reden, weil sie in dem persönlichen Interesse wurzeln, nur in sehr beschränkter Weise möglich sind, muß man seine Zuflucht zu fiktiven Reden nehmen, wobei sich der Schüler in die Rolle eines anderen versetzt. Die historische Vertiefung in die Entwicklung der Menschheit und der Nation muß die Situationen herausfinden, wo ein Redner in einer wichtigen Sache sich an seine Zuhörer wendet. Z. B. „Leonidas redet am letzten Tage bei Thermopylä zu den Griechen". „Themistokles bestimmt die Spartaner zur Teilnahme am Perserkriege". „Menenius Agrippa versöhnt die Plebejer". „Des Tiberius Leichenrede auf Augustus". Ausgeschlossen aber sollen von der Schule bleiben alle kontroversen Reden, weil diese einerseits das Gemüt verderben, andererseits einen Gegner voraussetzen, der in der fiktiven Rede wieder nur gedacht werden kann. Es bleiben also nur die-

jenigen Reden übrig, in denen über ein Vergangenes oder ein Zukünftiges verhandelt werden soll und wo die Rechthaberei ausgeschlossen ist.

Während die vorausgehenden Arten von Aufsätzen vorzugsweise die Anschauung der Seele und später in der Abhandlung die Verstandesthätigkeit beschäftigen, legt die Rede ihr Hauptgewicht auf die Erregung der Gemütsstimmung und die Bewegung des Willens zur That. Die Rede kann zwar die Anschaulichkeit der Vorgänge, die in der narratio gegeben wird, sowie die Verstandesthätigkeit, welche in der argumentatio und refutatio zur Anwendung kommt, nicht entbehren, aber ihr Hauptnachdruck wird auf die persönlichen Beziehungen des Redenden zum Gegenstand, auf seine und der Zuhörer Gemütsbewegung und auf den Entschluß des Willens gelegt. Die sachliche und logische Darstellung des besprochenen Gegenstandes hat die Rede mit dem Vortrag und der Abhandlung gemeinsam, aber die persönliche Stellungnahme zu diesem Gegenstande, die individuelle Auffassung ist der Rede eigentümlich. Sie erlangt durch diese Beteiligung des Gemütes einen lyrischen und durch die Anregung des Willens einen dramatischen Charakter. Es hat sich deshalb auch ein eigener Redestil gebildet, der rhetorische Stil, welcher nach Schönheit und Rhythmus strebt, um eben im Gemüte Eingang zu finden, welches sich am leichtesten der Schönheit öffnet. Und wer das Gemüt besitzt, hat die Vorhalle zum Willen betreten, ihm öffnen sich leicht die Pforten des Entschlusses.

Die Rede beschäftigt die ganze Seele, indem sie der Anschauung Dinge und Ereignisse vorführt und den Verstand über die Wahrheit und Richtigkeit derselben belehrt, indem sie im Gemüte Seelenstimmungen erregt, um zu überreden und den Willen antreibt zur That. Diese psychologischen Gesichtspunkte müssen demnach auch die wesentlichen Bestandteile jeder Rede bilden. Nur noch eines kommt hinzu, nämlich das persönliche Verhältnis des Redners zu seinen Zuhörern. Diese persönliche Beziehung bildet gewöhnlich die Einleitung, welche sich in der Regel auf folgende Begriffe zurückführen läßt: Ich will vor Euch über diesen wichtigen Gegenstand sprechen.

Gebet acht! Aus dieser Analyse ergibt sich notwendig folgendes Dispositionsschema einer Rede:

Einleitung (exordium):

a) captatio benevolentiae d. i. persönliche Beziehungen des Sprechenden zur Sache und zu den Zuhörern.

b) Thema. Kurze Bezeichnung des zu behandelnden Gegenstandes.

c) attentio. Erregung der Aufmerksamkeit durch den Hinweis auf die Wichtigkeit der Sache oder auf ihre bedeutenden Folgen.

Darstellung (disputatio):

a) narratio facti. Anschauliche Darstellung des zu besprechenden Ereignisses oder eingehende Zergliederung des zu behandelnden Gegenstandes (Erzählung oder Beschreibung; Sache der Anschauung).

b) argumentatio. Beweis der Wahrheit der subjektiven Auffassung verbunden mit der Widerlegung etwaiger Einwürfe (refutatio; Sache des Verstandes).

c) conciliatio. Erregung der Stimmungen. Begeisterung, Liebe und Haß, Mitleid und Furcht, Pflicht und Frömmigkeit. (Sache des Gemütes).

Schluß (conclusio):

a) recapitulatio. Wiederholung dessen, was man gesehen, verstanden und empfunden hat.

b) Gesammtergebnis, Resultat aus dem obigen. Kurzes nachdrucksvolles Urteil.

c) peroratio. Bestürmung des Willens; Anschauung, Verstand und Gemüt werden aufgeboten, um den Willensentschluß zur That zu machen.

Wegen dieser psychologischen Allseitigkeit ist die Rede die vollkommenste Stilart und kann nur von dem gehandhabt werden, welcher nicht eine einseitige, sondern eine gleichmäßige, harmonische Seelenbildung genossen hat. Die Seelenkräfte müssen alle stark und proportional entwickelt sein. Ein Überwiegen der Seelenstimmung ohne die Kraft der Anschaulichkeit, wird eine phantastische oder überschwengliche Rede geben. Ein Überwiegen des argumentierenden Verstandes

ohne den Nachdruck des Willensimpulses, der zur That drängt, wird eine trockene und unwirksame Rede werden. Da die Wärme und Lebhaftigkeit der Empfindung und der Nachdruck eines starken Willens den charakteristischen Unterschied der Rede ausmachen, so ist die Rede dem lyrischen Gebiete angehörig, die anderen Stilarten dem epischen. Deshalb tritt in der Rede wie in der Lyrik die Persönlichkeit, das Individuum mit seiner ganzen Seele, in den Vordergrund, während dort der Verfasser wie im Epos hinter seinem Werke steht.

Aber nicht bloß ein psychologischer und stilistischer Unterschied ist der Rede eigen, sondern auch ein konstruktiver. Wie alles Kunstmäßige, so muß auch die Rede sich beschränken. Sie kann nicht wie die Erzählung oder die Abhandlung in langen Erörterungen und Beschreibungen sich ergehen, sie kann nicht wie ein Wanderer die Straße entlang ziehen; sie muß vielmehr, da sie die ganze Seele erfassen und erfüllen will, die Fassungskraft, ich möchte sagen, das Volumen dieser Seele kennen. Jedes Übermaß überflutet die Seele, wirkt verderblich und zerstört dem Redner die gehoffte Wirkung. Er muß wissen, wie weit er die Anschauung seiner Zuhörer mit der narratio beschäftigen darf, wie lange und wie eingehend er mit der argumentatio die Verstandeskräfte derselben in Anspruch nehmen kann, wie tief und erschütternd er die Gemütsbewegungen zu gestalten hat, und welche Energie erforderlich ist, einen Willensentschluß hervorzurufen. So bietet also die Art der Zuhörer ein Regulativ für die Gestaltung der Rede und ihren Umfang. Außerdem gebietet die allgemeine Rücksichtnahme auf die psychische Natur des Menschen die Beschränkung der Rede auf einen kleinen Zeitraum. Wenn nämlich der Redner einen Impuls zu Entschlüssen, zu frischer und rüstiger That ausüben will, so muß er die Seelen der Zuhörer lebhaft und mächtig erfassen, sie mit sich fortreißen, aber nicht ermüden, er muß ihnen vielmehr noch Kraft genug übrig lassen zu kräftigem Wollen. Der Redner muß also psychologisch gebildet sein und die Individualitäten kennen. Dazu muß er die Sprache mannigfach beherrschen, daß er sie seinen jeweiligen Zwecken anzupassen vermag.

Es erübrigt mir noch, ein kurzes Wort über die methodische Anleitung der Schüler im Aufsatzschreiben zu reden. Oberster Grundsatz muß sein: Der Schüler kann nur das produzieren, was er in seinem Bewußtsein besitzt. Sein Produzieren ist eigentlich ein Reproduzieren; es kann aber zum Produzieren werden, wenn er den Inhalt seines Bewußtseins nach anderen Gesichtspunkten hervorbringt, als er in demselben gelagert ist. Eine Erzählung kann als selbst erlebt oder als gehört oder brieflich mitgeteilt werden. Eine Beschreibung kann den Gegenstand in unmittelbarer Nähe oder von einem entfernten Standpunkt aus betrachten. Die Schilderung eines Ereignisses kann von einem Beteiligten oder von einem Zuschauer vorgetragen werden. Die abhandelnden Aufsätze bestimmen schon in ihrer Überschrift den besonderen Gesichtspunkt der Betrachtung, unter den die konkreten Erscheinungen zu sammeln sind. Es sind einmal die Gründe oder die Schwierigkeiten, ein anderesmal die Vorteile oder Nachteile eines Unternehmens hervorzuheben. Oder es sind die materiellen, die politischen oder die idealen Gesichtspunkte einzuhalten. Es ist äußere Form und Inhalt, Sinnlichkeit und Geist, Eigenes und Fremdes, Erhabenes und Niedriges, Konkretes und Abstraktes als Ausgangspunkt der Darstellung zu wählen. Den Redner endlich bestimmt der Zweck seiner Rede.

Auf der unteren Stufe des Aufsatzes, wo der Stoff der Darstellung meist als kompaktes Ganzes im Bewußtsein ruht, hat das mechanische Gedächtnis die Bestandteile, die aneinander hängen, zu reproduzieren. Auf der höheren Stufe, wo bestimmte Gesichtspunkte der Darstellung gefordert werden, hat das judiziöse Gedächtnis aus dem bewußten Material eine Auswahl zu treffen. Und hier ist den Schülern eine Anleitung zu geben, wie sie die für ihre Zwecke nötigen Materialien aufbringen können. Dies ist die in der Rhetorik sogenannte inventio, d. h. eine Übersicht über das im Bewußtsein liegende Material, welches zum Reproduzieren sich eignen dürfte. Von dieser geistigen Umschau über den eigenen Besitz sagt Deinhardt[1] treffend: „Über welchen Gegenstand man auch immer zu schreiben beabsichtigt, man kann in jedem Falle eine zweckmäßige

[1] Beiträge zur Dispositionslehre. Für den Gebrauch an höheren Lehranstalten (4. Aufl. Berlin 1890 p. 11).

Disposition des Aufsatzes nur aus der genauesten Kenntnis des Gegenstandes, welcher dargestellt werden soll, und aus der innigsten Vertrautheit mit seinem Wesen und seinen Erscheinungsformen gewinnen; und es ist daher die Pflicht des Schriftstellers oder Redners, sich ganz und gar in die Sache zu versenken, die er darstellen will, dieselbe nach allen Seiten und Gesichtspunkten, die sie darbietet, zu betrachten und immer wieder zu betrachten, bis sie ihm nach ihrem Umfang und Inhalte gleichsam durchsichtig geworden ist, und dann aus ihrem eigentümlichen Wesen heraus den Vortrag zu disponieren." Die Inventio des Stoffes ist der psychische Akt der Wiedererinnerung oder der Ideenassoziation. Das Thema ist gleichsam ein Weckruf für die schlafenden Bewußtseinsinhalte, mögen sie konkreter oder abstrakter Natur sein. Die Seele durchwandelt gleichsam ihre Vorratskammer mit dem Rufe, den das Thema bezeichnet. Alles was ähnlich und dazu gehörig ist, auch die Gegensätze springen auf, werden lebendig und scharen sich um das Thema. Je mehr Gedanken und Vorstellungen lebendig werden, desto lebhafter wird die Seele, es erwacht ihr Interesse[1] an der Ausführung des Themas. Die Inventio, das Aufgebot alles Stoffes, ist dann beendet, wenn alle Teile und Seiten des Themas berücksichtigt worden sind, wenn der thematische Gegenstand erschöpfend betrachtet ist. Zu diesem Zwecke hat die Rhetorik schematische Hilfsmittel zur Unterstützung der Ideenassoziation in der sogenannten Topik geschaffen. Solche topische Anhaltspunkte der Erinnerung sind die Teile der Chrie: „quis quid cur contra simile et paradigmata testes," wenn es mehr auf Gewinnung eines Beweisver-

[1] Ernst Laas, Der deutsche Aufsatz (2. Aufl. 1877) p. 59: „Das Interesse ist eine Potenz, welche die Beweglichkeit und Lebendigkeit der Ideenassoziation zu beflügeln und die auswählende, konzentrierende und gestaltende Thätigkeit zu kräftigen vermag . . . Ohne eine gewisse Teilnahme, Interesse und Erwärmung für die Sache wird die Seele nichts hergeben." Laas scheint das Interesse für das Aufsatzthema für ein Primäres zu halten, welches wie eine treibende Ursache wirkt, während dasselbe doch erst selbst eine Wirkung des Bewußtseins ist, daß man im vollen Besitz der verlangten Sache ist. Zuzugeben ist, daß, wenn die Themen aus dem vollen Besitz der Schüler schöpfen, dieselben mti Leichtigkeit, Freudigkeit, mit Interesse, mit Erfolg durchgeführt werden; im entgegengesetzten Falle tritt das traurige Gegenteil ein.

fahrens abgesehen ist; oder folgende Fragen: „quis quid ubi quibus auxiliis cur quomodo quando“, wenn der historische Vorgang die Hauptsache ist.

Damit indessen diese rhetorischen Vorschriften nicht zu Schablonen werden, empfiehlt es sich, die Schüler anzuleiten, bei der inventio oder meditatio den thematischen Satz Wort für Wort vorzunehmen, wie sie es von ihren Übersetzungsübungen her gewöhnt sind und diese Worte nach ihrem Inhalt zu befragen[1].

Behandeln wir beispielsweise das Thema: „Was du ererbt von deinen Vätern hast, Erwirb es, um es zu besitzen!“

1. Wer hat diesen Befehl gegeben? Goethes Faust spricht ihn zu sich selbst im Monolog zu „Faust“ I., 1, weil er die physikalischen Instrumente, die er von seinem Vater geerbt, unbenutzt gelassen und sie nun wertlos und nutzlos findet. Denn er fährt fort: „Was man nicht nützt, ist eine schwere Last“, ist also kein Gewinn noch Vorteil. Darum erwerbe, was du ererbt von deinen Vätern hast, um es zu besitzen. Goethe faßt also den Begriff besitzen als zu gebrauchen verstehen, benützen, ausnützen; er meint einen Besitz, der Vorteil bringt, und keinen toten Besitz.

2. Wie verhalten sich die beiden Zeitwörter ererben und erwerben zu einander. Sie enthalten auf den ersten Blick einen Widerspruch, sie klingen parador; denn das Ererbte ist doch schon Besitz, ein rechtmäßiger Besitz, ein erwünschter, leichter Besitz. Wie ist dieser Widerspruch zu lösen? Dadurch, daß der Begriff besitzen in einem zweifachen Sinne aufgefaßt werden muß. Der Besitz durch Erbschaft ist ein anderer als der Besitz durch Arbeit; jener ist fremdes Gut, dieser ist wahres, selbsterworbenes Besitztum. Soll das fremde ererbte Gut wahres Besitzthum werden, so muß es noch einmal erworben werden. Wahrer Besitz ist nämlich nach Goethes Ausspruch die Benützung, der Nutzen, der ersprießliche Gebrauch des Gutes.

---

[1] Behringer, Blätter f. d. bayer. Gymnasialschulwesen 1891 p. 7 sagt: „So besteht die Aufgabe der Disponierübungen darin, die Schüler anzuleiten, aus den gegebenen Begriffen und Sätzen die in denselben enthaltenen Gedanken zu entwickeln, in der Ueberzeugung, daß in den Worten eines jeden vernünftigen Themas das reiche Gedankenmaterial desselben enthalten ist.“

3. Wer ist die angeredete Person du? Goethes Faust meint in dem Monolog nur sich, wir dagegen verallgemeinern den einzelnen Fall und meinen alle jene, die etwas erben.

4. Wer ist mit den „Vätern" gemeint? Schon Faust meint nicht bloß seinen Vater, sondern auch dessen Vater und so weiter zurück, so daß wir in der Verallgemeinerung überhaupt die Vorzeit dafür setzen dürfen.

5. Welches ist das Objekt der Erbschaft? Der Landmann erbt einen Acker, jener Sohn ein Landgut, dieser eine Summe Geldes, wieder einer erbt ein Geschäft, ein anderer erbt die Bibliothek seines Vaters, jener erbt Kunstschätze. Die Vorfahren hinterlassen uns nicht bloß Geld und Gut, sondern auch Gesetze, Staatseinrichtungen, das Vaterland mit allen seinen Schätzen, sogar die Religion verdanken wir ihrer Sorge.

Auf diese Weise sind sämmtliche Begriffe nach ihrer Bedeutung erörtert, die inventio ist beendet.

Nun kommt eine neue Aufgabe, nämlich die Disposition des Themas. Disponiert können aber nur jene Begriffe werden, die einen Umfang haben. Die Zeitwörter ererben, erwerben, besitzen sind hier nur als Definitionen wichtig: Was heißt ererben, erwerben, besitzen? Dagegen haben die Begriffe was, du und Väter einen Umfang. Einer von diesen letzteren ist also nach den Regeln der partitio oder divisio zu zerlegen. Zu diesem Zwecke ist das Thema, um das fundamentum divisionis zu erhalten, in eine Frage umzuwandeln. Also: Welche ererbte Güter (was) mußt du erst erwerben, um sie wahrhaft zu besitzen? Oder: Welche Personen (du) müssen das Ererbte erst erwerben, um es wahrhaft zu besitzen? Oder: Von welchen Vätern ererbt sind die Güter zu erwerben, um sicherer Besitz zu werden? Von diesen dreien ist eines zu wählen und zwar dasjenige, welches die interessanteste Disposition verspricht. Die beiden Handlungen erwerben und besitzen weisen mit Nachdruck auf das erste hin. Wir sehen uns deshalb zu einer divisio der menschlichen Güter veranlaßt, Diese sind materielle, soziale und ideale Güter, von jeder Art sind mehrere spezielle Güter zu nennen und an ihnen der Hergang des Erbens, Erwerbens und Besitzens zu erläutern.

Nun fragt es sich, mit welchem Gedanken die Einleitung zu diesem Thema vorbereiten soll. Da die Darstellung die Güter des Menschen behandelt, so liegt es nahe, von dem Streben des Menschen nach Glückseligkeit zu reden, die auf dem Besitz dieser Güter gegründet ist.

Der Schluß wird sodann besonders jenen Besitz anpreisen, welcher dauernd glücklich macht. Es ergibt sich demnach folgende Disposition des ganzen Aufsatzes:

Einleitung:

Die Güter des Lebens sind das Ziel der menschlichen Thätigkeit, denn sie sind der Inhalt des Lebensglückes, wornach alle so rastlos streben. Der Besitz dieser Güter und dieser Glückseligkeit wird aber, wie die Erfahrung lehrt, nur dem unermüdlichsten Fleiße, nur der redlichsten Selbstarbeit zu teil. Dieses Gesetz gilt, wie Goethe sagt, sogar von jenen Gütern, die wir von unseren Vätern ererbt haben. Auch diese müssen, so widersprechend es klingen mag, erworben werden, um in unseren eigentlichen und dauernden Besitz zu gelangen. Dies gilt:

Darstellung:

I. von den materiellen Gütern: Landgut, Geld, Geschäft,

II. noch mehr von den sozialen Gütern: Ansehen, Freiheit, Vaterland.

III. in ganz besonderem Grade von den idealen Gütern: Kunst, Wissenschaft und Tugend.

Schluß:

Es ist also ein moralisches Gesetz und des Schöpfers Wille, daß wir Menschen nur soviel besitzen als wir arbeiten. „Wie die Arbeit, so der Lohn“. Wir haben demnach unser Schicksal selbst zu gestalten. „Jeder ist seines Glückes Schmied“. Wenn es uns auch nicht gelingt, die Glücksgüter der ersten und zweiten Art in ihrem ganzen Umfang zu erringen, so ist doch jedem redlichen Streben im Reiche des idealen Lebens ein sicherer Erwerb in Aussicht gestellt, der dauernd und wahrhaft glücklich macht.

6. Geschichte.

Geschichte im allgemeinsten Sinne umfaßt alles das, was geschehen und geworden ist. Alles, was sich verändert und entwickelt hat, besitzt eine Geschichte. Es gibt also eine Geschichte der Natur, des Ackerbaues, der Gewerbe und des Handels; eine Geschichte jeder Kunst, jeder Wissenschaft und auch eine Geschichte der Religion. Außerhalb dieser Spezialgeschichten steht die Geschichte κατ' ἐξοχήν nämlich die Geschichte der Menschen. Wenn diese sich auf alle Menschen auszudehnen strebt, wird sie zur Universal- oder Weltgeschichte; beschränkt sie sich jedoch auf einzelne Erdteile, so wird sie zur Völkergeschichte, innerhalb welcher für uns die europäische Völkergeschichte die wichtigste sein muß. Ja wir machen diese europäische Völkergeschichte zur Universalgeschichte, indem an die Völker Europas alle jene Beziehungen angeknüpft werden, welche dieselben mit den Völkern und Ländern anderer Erdteile verbinden. So reicht die griechisch-mazedonische Geschichte tief nach Asien hinein, so führt uns Rom nach Afrika hinüber. Das mittelalterliche Spanien eröffnet uns den amerikanischen Continent und die Ausbreitung der Engländer macht uns mit Australien und seinen Inselgruppen bekannt.

Die Geschichte des Menschen nun berichtet alles das, was die Menschen gethan, gelitten, gedacht, gefühlt und gewollt haben; wie sie sich genährt, gekleidet, wo und wie sie gewohnt haben; in welcher politischen Gemeinschaft sie gelebt, was sie in Kunst und Wissenschaft geleistet und welche Religionsanschauungen sie gehabt haben[1]. Darnach würde die Geschichte der Menschen in drei Teile zerfallen: in die Geschichte der materiellen, der geistigen und der politischen Entwicklung. Da man aber die Pflege der materiellen und geistigen Güter zusammengenommen in den Begriff der Kultur zu vereinigen pflegt, so gliedert sich die Menschengeschichte nur in zwei Teile, in Kultur- und Staatsgeschichte. Die Zusammen-

[1] Allein nicht alle Völker und nicht in allen ihren Entwicklungszuständen behandelt die Geschichte, sondern nur die zivilisierten Völker, die eine Kultur aufzuweisen haben. Diesen weiteren Begriff der Geschichte, nämlich die Entwicklung auch der noch unzivilisierten Völker darzustellen, hat man der Geographie überlassen, welche in ihrer Länder- und Völkerkunde auch die unzivilisierten Völker in den entlegensten Räumen der Erde in ihre Betrachtung zieht.

fassung des Materiellen und Geistigen in den Begriff Kultur ist kein Widerspruch, sie entspricht vielmehr der eigentlichen Natur des Menschen, welcher aus dem materiellen Leib und der vernünftigen Seele zusammengesetzt dennoch eine harmonische Einheit bilden soll. Geist und Materie sind in der Persönlichkeit des Menschen an einander gebunden und beeinflussen sich gegenseitig im guten und im schlimmen Sinne. In gutem Sinne nennt man es Vervollkommnung. Diese Entwicklung geschieht durch die Herrschaft des denkenden Geistes über die Materie, so daß die Förderung des materiellen Wohles durch die höhere geistige Vervollkommnung bedingt wird. Wie z. B. die materielle Produktionskraft eines Volkes durch die Ergebnisse der Wissenschaften gehoben wird, zeigt ein aufmerksamer Blick in das Getriebe der Industrie und des Verkehrs. Überhaupt wird der materielle Wohlstand nur im Kampfe mit der Natur errungen und dazu liefern die Wissenschaften die wirksamsten Waffen. Der denkende Geist muß eben die Materie sich unterwerfen und beherrschen und dadurch die Kultur hervorbringen, geradeso wie in der Persönlichkeit des einzelnen Menschen die vernünftige Seele die Herrschaft über die Triebe des Körpers gewinnen muß, um zur Humanität zu gelangen. Man kann daher die Kultur mit gutem Grunde die Humanität der Menschheit nennen.

Diese Entwicklung der Menschheit nun zur Humanität oder Kultur ist nur in der Gemeinschaft der Menschen, im Staatsverbande möglich. Denn in der Vereinzelung wird die Unsicherheit der Lebensführung und die mangelnde Anregung des Umgangs außer der Befriedigung der notwendigsten körperlichen Bedürfnisse keine geistige Vervollkommnung und damit keine Kultur aufkommen lassen. Die unumschränkte Freiheit, welche die Vereinzelung dem Menschen zu bieten scheint, ist in der That gar keine Freiheit, weil jeder durch die Eingriffe des anderen in seiner Bewegung und Arbeit gehindert, in seinem Besitz und seiner Existenz bedroht wird. Der Kampf aller gegen alle hebt alle Freiheit auf. Sobald sich aber die Menschen zu einer Gemeinschaft, zu einem Staate verbunden haben, wird jedem Staatsangehörigen, und das ist ja der Zweck jedes großen und kleinen Staatsganzen, Sicherheit und Freiheit auf einem bestimmt begrenzten Gebiete gewährleistet, so daß der Einzelkampf aufhört und

über ein großes Ganze der Friede verbreitet wird. Dieser Friede, diese Freiheit und Sicherheit der Person, des Erwerbs und des Besitzes gibt erst dem Menschen Zeit und Muße Kulturarbeit zu treiben, außer der Befriedigung der notwendigsten Bedürfnisse auch geistigen Interessen nachzugehen, sich von der Scholle loszumachen und in die idealen Gebiete emporzusteigen. Je größer und festgefügter nun die Staatengebilde sind, je größer der Umfang des Menschenfriedens ist, je weiter sich das Gebiet der Sicherheit ausdehnt, desto mehr Menschen können sich einer gemeinschaftlichen Kulturarbeit hingeben. Der vollkommenste Zustand des menschlichen Lebens müßte demnach erreicht werden, wenn alle Menschen des Erdballes einem solchen einheitlichen Verbande der Sicherheit und des friedlichen Verkehrs angehören würden. Der Staat ist also der Träger der Kultur, indem er die Möglichkeit und die Sicherheit der materiellen und geistigen Arbeit garantiert.

Mit dem Anfang des gemeinschaftlichen Staatslebens beginnt aber nicht bloß die Kulturarbeit, sondern auch die Arbeitsteilung und der dadurch bewirkte Unterschied der Stände. Es muß nämlich außer den materiell und geistig arbeitenden Ständen notwendigerweise auch einen Stand geben, welcher die Aufgaben und Arbeiten der geselligen Staatseinheit zu erfüllen hat, der also für die Sicherheit und Freiheit des Ganzen nach außen sowie für die Sicherheit und Freiheit des einzelnen im Innern zu sorgen und die Pflichterfüllung der Staatsangehörigen zu überwachen hat. Es ergibt sich also naturgemäß neben der materiellen und geistigen Kulturarbeit eine Regierungsgewalt, welche die Kriegführung, Verwaltung und Rechtspflege zu besorgen hat.

Die Staatsentwicklung ist nichts anderes als der erweiterte Begriff der Familie. Diese ist der elementare Bestandteil des Staatsganzen, ich möchte sagen die Zelle im Aufbau des Staats-Organismus. Nur ist in der Familie der Vater nicht bloß der regierende, sondern zugleich der arbeitende Teil der Zelle. Erst wenn viele Zellen zu einem Ganzen zusammentreten, beginnt die Diffirenzierung der Thätigkeiten in regierende und arbeitende Massen. Je umfangreicher nun der Staat sich gestaltet, desto mannigfaltiger wird diese Gliederung der Beschäftigungsweise, aber immer bleiben die Auf-

gaben des Staates im großen die nämlichen, Sicherheit und Freiheit des Ganzen nach außen, Sicherheit und Freiheit jedes einzelnen im Inneren. In der Freiheit heiligem Schutz entwickeln sich die Einzelkräfte im regen Wettbewerb, ungestört durch fremde Eingriffe, sei es eines einbrechenden äußeren Feindes oder durch die freche Hand eines staatsangehörigen Nachbars.

Dieser allumfassende Schutz hebt, wie oben gesagt, im Bereiche der Staatsgewalt den Kampf aller gegen alle auf und gewährt die Segnungen des Friedens. Er verwandelt die Gemeinschaft in eine einzige große Familie, erweitert das Vaterhaus zum Vaterland, die Heimatliebe in Vaterlandsliebe. Das ist die zivilisatorische Wirkung des Staates.

Was im Vaterhaus der Wille des Vaters, das ist im Vaterland das Gesetz. Wie der Vater seine Familie schützt, so schützt der König mit der Armee den Staat vor Verwüstung und Eroberung. Wie der Vater jedem Glied der Familie die ihm zustehende Freiheit der Bewegung sichert und jede Verletzung der Ordnung ahndet, so sichert der König durch seine Beamten jedem einzelnen Staatsangehörigen den ihm zugesprochenen Raum freier Bewegung und bestraft störende Eingriffe in diese persönliche Freiheitssphäre. Wie der Vater durch Wort und Beispiel die Kinder erzieht und unterrichtet, so sichert sich der Staat durch die Schule seinen Nachwuchs.

Grundsätze.

Die politische Geschichte wird also ihre Aufmerksamkeit zunächst auf den herrschenden Stand, auf die Staatslenker und Heerführer richten und erzählen, durch welche Fürsorge und Thaten dieselben den Bestand des Staates nach außen sicher gestellt haben; durch welche Anordnungen in Rechtspflege und Verwaltung sie im Innern das materielle und geistige Wohl der Staatsangehörigen zu fördern und die Zukunft des Ganzen zu sichern suchten. Sie wird ferner von dem anderen, körperlich und geistig arbeitenden Stande berichten, mit welcher Gesinnung derselbe die ihm auferlegten Pflichten erfüllte, mit welchem Opfermute er die Aufgabe der Landesverteidigung löste. Die Kulturgeschichte dagegen wird sich bemühen darzustellen, welchen Grad von Wohlstand die Staatsan-

gehörigen erreicht, was sie durch Ackerbau, Gewerbthätigkeit und Handel erzielt, mit welchem Geschmack und Erfindungsgeist sie Geräte und Maschinen verfertigt, mit welchem Unternehmungsgeist sie den Handel ausgeübt und demselben neue Bahnen eröffnet haben. Sie wird besonders die geistige Entwicklung ins Auge fassen und uns zeigen, was die Völker Vorzügliches in der Poesie und in jeder Art von Kunstübung hervorgebracht, was sie in den Wissenschaften ausgedacht und hinterlassen, was sie endlich für eine religiöse Weltanschauung sich gebildet und welche Formen der Religionsübung sie beobachtet haben.

Diese Trennung der Geschichte jedoch in Kultur- und Staatsgeschichte ist eine künstliche Schulunterscheidung, die in der Wirklichkeit des Volkslebens nicht vorkommt. Vielmehr ist Geschichte das Bild der menschlichen Kulturentwicklung unter dem Einflusse der fördernden oder hemmenden Staatsformen. Das Ziel und der Inhalt des Völkerlebens ist die Kultur, die schützende Form ist der Staatsorganismus. Wer also nur die politische Geschichte eines Volkes kennt, besitzt nur die Schale, aber nicht den Kern. Beides gehört zusammen, beide sind organisch mit einander verwachsen und von einander bedingt. Denn die Staatsform schließt sich der Kulturentwicklung an und mit der Kulturstufe ändern sich auch die Staatsformen, die Gesetze und die Verordnungen. Der Wille des Staatsoberhauptes, der anfangs absolut sein kann, wird nach und nach eingeschränkt durch den Willen eines mächtig gewordenen Standes oder auch der vordringenden unteren Volksschichten. Der Absolutismus verwandelt sich in die Constitution, indem die regierten Stände zu mitregierenden sich erheben, dadurch daß sie ihren Willen in der Gesetzgebung zum Ausdruck bringen.

Das innere Kulturleben ist offenbar das primäre Element und das Ziel des Staates, die Staatseinrichtungen sind die an dasselbe angepaßten Formen. Es bedarf demnach die politische Geschichte zu ihrer Erklärung der Einsicht in die kulturelle Entwicklung des Volkes. Diese innere Kultur-Entfaltung ist der starke Lebensstrom der Nationen, dessen Ufer die Staatsformen bilden, dessen Lauf und Richtung allerdings durch den Willen und die Einsicht der Regierenden reguliert werden kann, dessen elementaren Gewalten aber oft auch die

Ufer überschritten und weggerissen haben, um sich ein neues Strombett zu graben. O. Lorenz[1] erkennt dies zu wenig an, wenn er behauptet: „Die Aufgabe der Geschichte ist in erster Linie auf den Staat gerichtet und das Gebiet ihrer Thätigkeit wird durch das staatliche Moment gegen die andern Wissenschaften hin abgegrenzt."

Eine gründliche Kenntnis der Geschichte eines Volkes ist demnach nur möglich, wenn man sowohl die politische als auch die Kulturgeschichte desselben in ihrem organischen Zusammenhang kennen gelernt hat. Eine solche Gesamtdarstellung, ich möchte sagen das Vollbild einer Volksgeschichte wäre aber für unsere Jugend eine zu schwierige Aufgabe. Trotzdem ist diese vollkommene Geschichtsbetrachtung anzustreben, weil die wissenschaftliche Bildung des Gymnasiums diese Gründlichkeit erfordert. Allein dieses Gesamtbild kann nicht auf einmal, sondern allmählich gegeben werden. Der Schüler ist nämlich zuerst durch den politischen Teil zu geleiten; dieser Rahmen ist dann nach und nach durch die Lektüre mit Kulturschilderungen auszufüllen.

Methode.

Da der Unterricht nur Schritt für Schritt vorwärts gehen darf, bringt derselbe von außen nach innen, durch die Schale in den Kern, indem er zuerst das politische Leben der Völker den Schülern kennen lehrt. Dieses Völkerleben bewegt sich in dem Gegensatz von Regierenden und Regierten. Um nun ein Verständnis für diese dem Knabenalter so ferne liegenden Verhältnisse zu erwecken, ist es psychologisch notwendig, in der Erfahrung des Schülers nach Anknüpfungspunkten, nach analogen Verhältnissen seines Bewußtseins zu suchen. Der historische Anfangsunterricht soll Bilder und Vorstellungen erwecken, zu deren Construktion er in der Phantasie des Schülers alles Material entdecken muß. In Wirklichkeit besitzt der Knabe viele jener elementaren Vorstellungen, die zum Aufbau der historischen Kenntnisse nötig sind. Diese seine Erfahrungen, die im Geschichtsunterricht verwertet werden müssen, sind aus dem Bereiche zweier Menschenverbände genommen, in denen der Schüler täglich lebt, nämlich aus der Familie und der Schule. Dies

[1] Geschichtswissenschaft in Hauptrichtungen und Aufgaben p. 84.

sind Staaten im Kleinen, wo derselbe Gegensatz von Regierenden und Regierten die Grundlage der Ordnung bildet. Auch in diesen kleinen Staaten ist das körperliche und geistige Wohl der untergeordneten Glieder die Hauptaufgabe des Oberhauptes. In der Familie gebietet der unumschränkte Wille des Vaters, in dem größeren Verbande der Schule tritt dem Jungen schon ein geschriebenes Gesetz entgegen, dessen Verletzung bestimmte Strafen in Aussicht stellt. In beiden Vereinigungen wird Gehorsam gefordert und Pflichterfüllung verlangt von einer Autorität, einer natürlichen in der Familie und einer konstituierten in der Schule. In beiden wird das Verdienst und die Tüchtigkeit hervorgehoben und als rühmliches Beispiel den andern vorgestellt; in beiden herrscht Gleichheit vor dem Gesetz und dem Willen des Vaters; in beiden gibt es ein Gebiet der Freiheit. Somit hat der Knabe die Art der patriarchalischen Herrschaft an sich selber erfahren und besitzt ein klares und scharfes Verständnis von dem Verhältnis der Regierenden zu den Regierten.

Dazu kommen die aus der biblischen Geschichte gewonnenen Vorstellungen eines wandernden und wieder ansässigen Volkes, welches anfangs von den Ältesten, den Patriarchen, später von den Tüchtigsten, den Richtern, und zuletzt von Königen, den Gesalbten des Herrn, geleitet und regiert wurde. Sie haben schon von Kriegen gehört gegen die Feinde des auserwählten Volkes, von siegreichen Schlachten, von Heldenmut und Tapferkeit, von Aufopferung und Vaterlandsliebe, von Kriegsunglück und Gefangenschaft, von Vernichtung und Zerstreuung des Volkes. Ferner hat der Knabe manchen Blick in die Gemeinde geworfen, in welcher er lebt. Er hat vom Bürgermeister, von den Magistratsräten und den Gemeindebevollmächtigten gehört, welche ein kleines Bild vom konstitutionell regierten Staate geben. Er kennt die einschreitende Polizei, die ihm vielleicht selbst schon Angst verursacht und den unerbittlichen Willen der größeren Gemeinschaft zum Bewußtsein gebracht hat. Er weiß auch von Pflichten, die er seine Angehörigen dem Staate gegenüber erfüllen sah. Er weiß vom Steuerzahlen und dem Militärdienst. Er unterscheidet Beamte, Offiziere, Lehrer, Priester, Gewerbtreibende, Kaufleute und Bauern. Er weiß, daß es einen König giebt, den alle verehren, der über das Vaterland herrscht

und die Armee im Kriege führt. Ja sogar tieferliegende Elemente des Staatslebens finden sich schon vorbereitet im Bewußtsein des Knaben. Es hat sich schon in der Kinderstube bei ihm der Begriff von Eigentum, Pflicht, Freiheit und Zwang, Arbeit und Nichtsthun, Gebot und Verbot, Gehorsam und Strafe, Liebe und Zwietracht, Friede und Streit an praktischen Vorfällen gebildet; freilich nur in dunkler Ahnung, aber so, daß jetzt, wo der Geschichtsunterricht darauf zurückweist, der Begriff deutlich und reif aus seiner Hülse springt.

An diese elementaren Vorstellungen der Erfahrung hat der Geschichtsunterricht anzuknüpfen, aus diesen Grundbestandteilen hat er in der schaffenden Phantasie das Leben der Völker aufzubauen.

Nach dieser psychologischen Fundamentierung tritt nun die Frage heran: Welche Völker sollen dem Schüler vorgeführt werden? Offenbar jene europäischen Völker, auf deren Kultur die Gegenwart aufgebaut ist, deren Wirkungen heute noch verspürt werden, die den Faden der europäischen Entwicklung ununterbrochen bis in die ältesten Zeiten zurückführen, mit denen wir also im historischen Zusammenhang stehen. Dies sind die der germanischen Wanderung vorangehenden Kulturepochen der Römer und Griechen. Die über diese Zeiten zurückliegenden Völker der Assyrier, Babylonier, Perser und Ägypter bleiben trotz der großen Fortschritte der Forschung für die Schule wohl immer in ein düsteres Halbdunkel gehüllt. Dieses Dunkel wird noch vermehrt sowohl durch die geographische Entfernung von unseren europäischen Kulturzentren als auch durch den Mangel an Zusammenhang mit unserer eigenen Kulturentwicklung. Die Schule beschränke sich also auf Europa und berühre die fremden Erdteile nur in so weit, als die europäischen Kulturvölker in jene Erdteile hineingeragt haben.[1]

[1] Oskar Jaeger, Bemerkungen über den geschichtlichen Unterricht 3. Aufl. 1892 p. 6: „Daß nun das Gebiet, auf welchem der erste eigentliche historische Unterricht sich bewegen soll, nur die griechische und römische Geschichte sein kann, bedarf der Darlegung nicht. Was aus der Geschichte der übrigen Völker des Altertums beigebracht wird, kann nur im Zusammenhange mit jener gebracht werden. Wir verwerfen deshalb auch Bücher, wie das vielgebrauchte von Pütz schon darum vollständig, weil sie auf Quarta Geschichte des Altertums zu lehren

Was ist nun aus der griechischen, römischen und germanischen Zeit den 11—14jährigen Knaben in dem unteren Geschichtskurse mitzuteilen? Dem Entwicklungsgang der Seele entsprechend muß das Konkrete eher gegeben werden als das Abstrakte. Das Konkrete sind aber die Thaten der Sage und Geschichte, welche in episch erzählender Form vorgeführt werden; die Reflexion, die lyrische Vertiefung, muß der zweiten Stufe (6.—9. Klasse) vorbehalten bleiben. Dietsch sagt[1] mit Recht: „Das Interesse des Knaben haftet zuerst an Thaten, der Mut und die Kraft erregen seine Bewunderung. Erst allmählich lernt er, seine Aufmerksamkeit, Institutionen und Zuständen zuwenden. Viel später erschließt sich ihm das innere geistige Leben.“ Und welche Thaten sollen dem Anfänger vorgeführt werden? Offenbar diejenigen, welche durch ihre Größe, Einfachheit und Zweckmäßigkeit am leichtesten erkennbar sind; denn der Weg gehe vom Leichteren zum Schwereren. Das sind die geräuschvollen Kriegsthaten, in denen die Gesamtheit des Volkes zu einem einzigen großen Zweck, zur Wahrung seiner Freiheit und Existenz gegen einen äußeren Feind, die wehrhaften Kräfte aufgeboten hat. In diesen gewaltigen Aktionen ist dem Knaben das Verhältnis der Regierenden und Regierten, von Anführer und Soldaten, sehr geläufig. Ferner empfindet er ein lebhaftes Interesse an den Beispielen des kühnen Mutes, der Verwegenheit und Treue, an dem glänzenden Sieg und einer aufopferungswilligen Hingabe fürs Vaterland. Der Schüler fühlt sich in seine Knabenspiele versetzt, wo diese Begriffe ihn lebhaft bewegt haben. Der Unterricht findet in der Seele analoge Gefühle vor, die für das historische Verständnis und Interesse ausgebeutet werden müssen. Der Knabe wird ferner die Erfolge eines siegreichen Kampfes leicht begreifen. Die Eroberung des fremden Landes oder die nachfolgende Ruhe vor Angriffen findet er sehr natürlich. Es gefällt ihm, wenn der siegreiche Anführer Triumphe feiert, wenn er geehrt und belohnt wird. Und mit diesen

---

verheißen und demgemäß § um § die Geschichte der Israeliten, Phönizier, der Assyrier und Babylonier, Meder, Perser, Aegypter, Karthager abhandeln, was nur ein Durcheinander in den Köpfen erzeugen kann.“

[1] Schmid's Enzyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens II, p. 780.

großen Kriegesthaten lernt der Schüler die Reihe der großen Männer, Fürsten und Könige kennen, welche ihr Vaterland groß und berühmt gemacht haben.

Die äußere Politik also, diese epische Seite des Volkslebens, lernt der Knabe am leichtesten verstehen[1]. Diese äußere Entwicklung des Staatslebens soll er jedoch im Zusammenhang kennen lernen, um gleich von vornherein den richtigen Begriff des Historischen zu erfassen. Er bemerkt nämlich eine fortschreitende Entwicklung, eine Abwechslung von Krieg und Frieden, eine Reihenfolge von Königen und Regenten, Staatsmännern und Heerführern, ein stetiges Wachsen oder Abnehmen des Länderumfanges und gewinnt dadurch eine äußere Übersicht über die Geschichte eines Volkes, wodurch dem späteren vertiefenden Unterricht wirksam vorgearbeitet wird.

Da in der äußeren Politik besonders die Führer des Volkes hervortreten, so wird naturgemäß das Biographische in dieser epischen Geschichtsdarstellung eine hervorragende Behandlung erfahren müssen. Denn die Führer werden dem Knaben zu epischen Helden, deren Gestalt und Auftreten, deren Einsicht und Thatkraft, deren Ruhm und Ehre die besondere Aufmerksamkeit des Lernenden und Hörenden in Anspruch nimmt. Also in dem Rahmen der historischen Entwicklung trete das Biographische d. h. die Darstellung der wichtigen Personen in den Vordergrund, wie dies im Homerischen Epos geschieht. Unzweckmäßig dagegen wäre nach meiner Ansicht eine Reihe von abgeschlossenen Biographien. Denn diese Einzelbilder unterbrechen den historischen Zusammenhang und gestatten keine Übersicht über das Ganze. Es sind Ausschnitte aus der historischen Welt, welche einzeln durch das Stereoskopenglas betrachtet keine Anschauung des zusammenhängenden Ganzen gewähren können. Außerdem könnte auf dieser Stufe ein Perikles oder Augustus nur halb und einseitig dargestellt werden, weil ein großer Teil ihrer Thätigkeiten von den Knaben noch nicht verstanden würden. Es könnten nur Rumpfbiographien geboten werden.[2] Deshalb stelle ich an die Geschichtsdar-

[1] Oskar Jaeger a. a. O. p. 28: „Uebrigens muß die Geschichte auf dieser Stufe ganz politische und Kriegsgeschichte sein: für Kultur, Literatur, Kunstgeschichte ist keine Zeit und wenig Empfänglichkeit vorhanden."

[2] Dietsch sagt in Schmids Enzyklopädie V, p. 790: „Die biographische

stellung auf der Anfangsstufe folgende Forderung: **Die Geschichts-Darstellung sei epische Erzählung der äußeren Politik mit Hervorhebung der führenden Persönlichkeiten.**[1]

Der Schüler verhält sich dabei durchaus rezeptiv. Er nimmt die klare Vorstellung der Ereignisse und der Persönlichkeiten mittels der Phantasie in sich auf. Er prägt diese und die Reihenfolge der Ereignisse nebst den Jahreszahlen seinem Gedächtnisse ein. Wenn der Prozeß der deutlichen Vorstellung durch ein analytisches Eingehen auf die Teile und Einzelheiten der Handlung abgeschlossen ist, versäume der Lehrer nicht, an Personen und Ereignisse seine teilnehmende Empfindung anzuknüpfen; denn die Empfindung weckt das Interesse und das Interesse fördert jede Geistesthätigkeit.

In dieser Weise ist mit den Anfängern die äußere Geschichte Griechenlands und Roms durchzunehmen. Es wäre ein Mißgriff, mit diesen Schülern die Steuerreform des Solon, die Servianische Staatsverfassung oder die Bestimmungen über die Consulwahl behandeln zu wollen. Überhaupt hat jetzt noch die innere Politik aus dem Spiele zu bleiben. Die historischen Lehrbücher dieser Stufe gehen hier noch ziemlich prinziplos zu Werke und mengen zweierlei Lehrstufen in einander. Der praktische Lehrer hilft sich bei solchen durch Weglassen der zu schwierigen, noch unverstandenen Partien.

Bei der erstmaligen Behandlung des Mittelalters tritt zu der epischen Darstellung der äußeren Politik noch etwas hinzu, das zwar noch nicht innere Politik ist, das aber doch von innen nach außen wirkt, nämlich die Einführung des Christentums, eine **Kulturfrage**, welche das ganze Mittelalter mächtig erfüllt, wie die Klöster, die Kreuzzüge, die Reformation beweisen. Die Einführung, Ausbreitung und die Wirkung des Christentums auf Gesellschaft und Staat ist ebenfalls in epischer Ruhe der Jugend mitzuteilen.

Mit dem Eintritt in die 6. Klasse beginnt ein zweiter, höherer

---

Behandlung mindert in mancher Hinsicht sogar das Interesse und lenkt die Aufmerksamkeit auf Dinge, welche noch nicht verstanden werden".

[1] Oskar Jaeger a. a. O. p. 7: „Es ist total falsch, dem ganzen Geschichtsunterrichte in Quarta die Form der Biographien geben zu wollen: unter anderem schon deshalb, weil Biographie zwar Geschichte, nicht aber Geschichte Biographie ist."

Geschichtskursus. Der erste dreijährige hat einen chronologischen Rahmen geschaffen in der Erkenntnis des äußeren Lebenslaufes der wichtigsten Kulturvölker. Nun soll dieser Rahmen ausgefüllt werden, nämlich mit der inneren Politik. Aber nicht bloß der Inhalt ändert und erweitert sich, sondern auch die Form der Darstellung. In dem ersten Kursus war das Augenmerk auf das Konkrete gerichtet, jetzt tritt noch das Abstrakte hinzu. Früher herrschte die epische Erzählung vor, nun aber macht sich lyrische Versenkung, die Reflexion über den inneren kausalen Zusammenhang der äußeren Ereignisse und der inneren Vorgänge geltend. Mit einem Wort, die pragmatische Geschichtsdarstellung tritt in ihr Recht ein. Die Aufgabe also des zweiten Kurses ist: Äußere und innere Politik in pragmatischer Darstellung.

Was äußere Politik ist, hat der Schüler in den vorausgehenden Jahren genau erfahren. Nun muß er, da er älter und reifer geworden, eine klare Einsicht in das Wesen der inneren Politik gewinnen. Der Staat ist nämlich eine Vereinigung vieler Familien, welche in diesem Verbande die sichere und ungestörte Erwerbung der materiellen Lebensbedürfnisse, Nahrung, Kleidung und Wohnung, anstreben. Diese Bedürfnisse können auf dreifache Art erworben werden: durch Grundbesitz oder Ackerbau, durch Handarbeit oder Gewerbe und endlich durch den Handel, welcher die Produkte der beiden ersten dahin schafft, wo man sie nötig hat und so eine Verteilung der Produkte über weite Länderstrecken bewirkt. Die Staatsangehörigen verlangen nun in diesem Broterwerbe eine gewisse Freiheit. Der Ackerbauer strebt nach dem Eigentum seines Grundstückes, damit er frei darüber verfügen und es für seine Zwecke verwenden kann. Der Handwerker verlangt Gewerbefreiheit, damit er seinen Unterhalt verdienen kann, wo und wie er es für zweckdienlich findet. Der Kaufmann will den Freihandel, um sich leicht über die Grenzen der Länder bewegen zu können. Aber nicht bloß die Freiheit der Bewegung und die freie Verfügung über den Grundbesitz brauchen diese arbeitenden Klassen des Staatsverbandes, sondern sie haben auch den Schutz des Staates nötig gegen störende Eingriffe in diese Freiheitssphäre durch die Handhabung der Polizei und der Rechtspflege. Auf diese Weise bekommt die ge-

währte Freiheit auch eine negative Seite, indem jeder Stand auf seine Sphäre beschränkt und jede Verletzung des Nachbargebietes geahndet wird. Die Größe dieser Freiheit des Erwerbs und der Grad der Einschränkung werden durch die Gesetze des Staates geregelt. Da diese gesetzliche Größe eine variabel sein kann, so ist auch bei den einzelnen Völkern eine Entwicklung der Gesetzgebung auf diesem sozialen Gebiete vorhanden. Denn die Eigentumsfrage, die Gewerbe- und Handelsfreiheit ist bei den verschiedenen Völkern verschieden gelöst und bei jedem einzelnen erst nach und nach ausgestaltet worden. Denn der freie und sichere Erwerb des Unterhaltes konnte auch auf geliehenem, auf Lebenszeit geschenktem Besitz stattfinden, woraus das auf der gegenseitigen Treue beruhende Feudalwesen sich entwickelt hat. Diese Einrichtung des Erwerbs geht von der Grundanschauung aus, daß der Grund und Boden des Staates den Regierenden gehört, welcher an die arbeitenden und produzierenden Stände verliehen werden kann. Dadurch wird zugleich eine Gegenleistung nötig, nämlich die Clienten- und Vasallentreue, eine Gehorsamsleistung oder eine Verpflichtung zur Steuer oder persönlicher Dienstleistung. Ein Übergang dieser Erwerbsverhältnisse in die höhere Art des persönlichen, freien Eigentums ruft in jedem Staate gewaltige Bewegungen und Kämpfe hervor, welche jene Grundanschauung umstürzen wollen, daß aller Grund und Boden den Regierenden gehört, und eine neue Grundanschauung an ihre Stelle zu setzen streben. Unser Mittelalter zeigt heftige Reibungen, welche aus diesen Übergangsbestrebungen der großen, kleinen und kleinsten Vasallen hervorgegangen sind. Erst im 19. Jahrhundert ist dieser Kampf um das freie, persönliche Eigentum beendet worden.

Die fundamentale Forderung, auf einem bestimmt abgegrenzten Gebiete frei und ungestört seinen Lebensunterhalt erwerben zu können, bezieht sich auch auf das Gewerbe und den Handel. Auch hier zeigt die Geschichte eine mannigfache Entwicklung, indem der Mensch bestrebt ist, die einengenden Schranken der Gesetzgebung zu durchbrechen und seine Bewegungssphäre zu erweitern. Dieser Drang nach Freilegung der Erwerbsarten beherrscht jeden Staat und erzeugt in ihm eine soziale Entwicklung. Für die Regierenden entsteht dabei die große Aufgabe, den gerechten und berechtigten Freiheitsbestrebungen

nachzugeben, aber die Grenze nicht überschreiten zu lassen, wo die ebenfalls berechtigten Interessen anderer Kreise verletzt werden. Denn wenn die Ausbreitung der einen nur durch Einengung der anderen erfolgen kann, so entsteht Unzufriedenheit und Streit, der die Wohlfahrt des Ganzen gefährdet. Diese Eigentums- und Erwerbsfragen werden immer schwieriger, je dichter die Bevölkerung eines Landes wird, wodurch die Erwerbsmöglichkeit für den einzelnen sich verringert. Es beginnt deshalb die Auswanderung derer, welche keinen genügenden Raum mehr finden; auch Industrie und Handel suchen fremde Länder auf, um dort ihren Erwerb zu suchen. Am schlimmsten ist bei dieser Entwicklung der Ackerbauer dran. Er ist an seine Scholle geheftet, er kann nicht in die weite Ferne schweifen, wie Industrie und Handel, er hat keine Expansionskraft. Er verdient deshalb den meisten Schutz von seiten des Staates, weil er am hilflosesten ist.

Neben den materiellen Gütern verfolgt der Mensch auch noch geistige oder ideale Güter, und diese bilden eigentlich die Lichtseite seiner Kultur. Wenn nämlich der Mensch für seinen Leib gesorgt hat, wendet er sich den geistigen Interessen zu. Aus dem Wohlstand entwickelt sich in der Regel die Pflege der idealen Güter. So lange der Mensch an der Scholle klebt, so lange die Sorge um des Lebens Notdurft ihn niederdrückt, vermag er sich nicht zu den Gütern und Bedürfnissen der Seele zu erheben. Schiller sagt mit Recht: „Da Begebieret das Glück dem Talente die göttlichen Kinder, Von der Freiheit gesäugt wachsen die Künste der Lust“.[1]

Die innere Politik hat die Aufgabe, die Entwicklung der idealen Güter zu fördern, die Pflege des Schönen, Wahren und Guten in Kunst, Wissenschaft und Religion frei zu machen von den hemmenden Fesseln, von lästigem Druck, und zu schützen gegen einengenden Zwang. Zu große Einengungen und Beschränkungen in dem Erwerb oder der Produktion dieser idealen Güter führen zu erbitterten Kämpfen zwischen Regierenden und Regierten. Manche Geschichtsepochen sind charakterisiert durch das Hervortreten dieser idealen Be-

[1] Rümelin, Reden und Aufsätze. Neue Folge, 1881 p. 4: „Erst in Begleitung des Luxus, als Kinder von Plutos, dem Gotte des Reichtums, halten die Musen ihren Einzug in die Städte der Menschen.“

strebungen. Aesthetische Bildungsbestrebungen charakterisieren die so-genannte Zeit der Renaissance; die Verbreitung der Wissenschaften rufen ein Zeitalter der Aufklärung hervor; religiöse Ideen haben die Kreuzzüge veranlaßt. Die Geschichte der inneren Politik hat die Einflüsse zu würdigen, welche von diesen herrschenden Ideen auf die Entwicklung der Völker bestimmend einwirken; sie befaßt sich nicht mit den einzelnen Erzeugnissen der Kunst, Wissenschaft und der Religion, denn dadurch würde sie zur Kulturgeschichte, sie will die politische Bedeutung der Kulturideen begreifen. Sie will zeigen, wie die Gesetzgebung und die Regierung abhängig wurden von ihnen, wie Krieg und Friedensbestrebungen aus ihnen hervorgingen.

Ein drittes Moment der inneren Politik ist die Machtfrage. Wer hat zu regieren, wer zu befehlen? Wer hat Gesetze vorzuschreiben und das Maß der Pflichten zu bestimmen. Diese Frage wird in der Regierung der Völker mannigfach gelöst. In der Regel findet eine allmähliche Entwicklung der Regierungsformen statt vom patriarchalisch-absoluten Königtum bis zur Republik. Das Verhältnis der Regierenden zu den Regierten ändert sich mit den Wandlungen der Kulturverhältnisse. Je mehr die Regierten den Regierenden an Einsicht und Bildung gleichstehen, desto mehr verlangen sie Teilnahme an der Regierung des Landes d. h. das Recht der Mitwirkung bei der Gesetzgebung und dem Ausmaß der Pflichten. In diesem Falle beruht die Regierung auf Vereinbarung, auf einer Verfassung oder Constitution. Solche innere Verfassungsfragen erfüllen die Geschichte jedes Volkes. Regierende und Regierte streiten mit einander um die Befugnisse und Berechtigungen.

Die politische Geschichte eines Volkes hat also auf drei Punkte Rücksicht zu nehmen. Das ist erstens die staatliche Entwicklung nach außen gegen andere Völker; Sicherheit und Freiheit des Ganzen bilden die wesentlichen Gesichtspunkte dieser Entwicklung. Zweitens die staatliche Entwicklung im Innern. Sicherheit und Freiheit des einzelnen Staatsangehörigen, materielle und geistige Kultur bilden die Richtschnur des politischen Handelns. Drittens das Verhältnis der Regierenden zu den Regierten. Die Verteilung der Machtbefugnisse und der Pflichten bildet das Agens der Bewegung.

Diese Grundanschauungen müssen in dem höheren Geschichtskursus im Geiste der Schüler befestigt werden, wenn der Unterricht die Pragmatik des Staatslebens erfassen will. In diesen Anschauungen sind die Elementarbestandteile jedes Volkslebens gegeben, auf sie müssen immer die Handlungen, Bestrebungen und Ereignisse der Geschichte als auf ihre Wurzeln zurückgeführt werden.

Spezielle Unterweisung.

Der erste dreijährige Unterrichtskursus hat dafür zu sorgen, daß die epische Darstellung des äußeren Völkerlebens klare Vorstellungen des Thatsächlichen und Sachlichen im Geiste der Schüler erzeugt. Das erste Mittel hiezu ist die geographische Karte, auf der man die Gestaltung und Lage des Landes oder Ortes bestimmen läßt. So ist die Stellung der Spartaner bei Thermopylä oder der griechischen Flotte bei Salamis genau auf der Karte zu bestimmen. Ferner dürfen Personen und Sachen nicht leerer Schall bleiben. Der Schüler muß sich einen griechischen Hopliten, eine Triere, ein römisches Pilum, einen Imperator klar vorstellen können. Diesem Zwecke dienen, wenn sachliche Denkmäler fehlen, die bildlichen Darstellungen, die in genügend großer Ausführung allen Schülern zugleich sichtbar gemacht werden können. Auf diese Weise werden die historischen Vorstellungen zur Anschauung.

Nun muß der Lehrer den Verlauf des historischen Ereignisses den Schülern verständlich machen, indem er eine lückenlose Darstellung der einzelnen Handlungen gibt, welche eine ununterbrochene Kette von Ursachen und Wirkungen sein müssen. Nun ist die Vorbereitung durch den Lehrer geschehen, Anschauung der Sachen und der Örtlichkeit sowie das Verständnis des Zusammenhanges ist erreicht. Es ist nun Sache der Schüler, die klar angeschaute und verstandene Darstellung aus dem Buche ihrem Gedächtnis einzuprägen[1]. Aber auch dazu hat anfangs der Lehrer eine

[1] Oskar Jaeger a. a. O. p. 11; denkt sich den Gang des Unterrichtes so: „Der Lehrer läßt durch einen aufgerufenen Schüler deutlich, nicht zu rasch, vorlesen; er erzählt alsdann seinerseits, nicht zu weit von der Ordnung des Lehrbuches sich entfernend die Geschichte etwas ausführlicher mit Zuhilfenahme der Wandkarte, wobei Fragen, welche das Verständnis fördern und kon-

vernünftige Anweisung zu geben. Er wird nämlich mit den Schülern den zu lernenden Abschnitt in seine Teile zerlegen d. h. disponieren und die Abschnitte am Rand mit Zahlen und Worten andeuten. So wäre beispielsweise die Schlacht bei Marathon in David Müller für die 3. Klasse folgendermaßen zu zerlegen: I. Vorbereitung zum Kampf: a) Überfahrt der Perser, b) Kriegsrüstung der Athener. II. Die Schlacht: a) Angriff der Athener, b) Abwehr der Perser. III. Erfolg der Schlacht. Diese Übersicht erleichtert nicht bloß das Lernen und Vortragen, sondern gewöhnt auch an Ordnung und logischen Sinn.

In der nächsten Geschichtsstunde folgt die Reproduktion. Diese kann auf zweierlei Art geschehen, durch zusammenhängenden Vortrag oder in Fragen und Antworten. Die Fragen haben sich zunächst auf die Teile der Handlung zu beziehen: Wie vollzog sich die Überfahrt der Perser? Wie traten die Athener dem Feind gegenüber? Wie entwickelt sich die Schlacht? Welches war der Ausgang? Dabei sind Karten und Anschauungsbilder wieder vorzulegen. Die Fragen müssen sich sodann auch auf das Verständnis der Handlungen beziehen. Es ist das, was in der Vorbereitungsstunde erklärt worden ist, wieder aus dem Schüler hervorzulocken, etwa durch folgende Fragen: Warum wählten die Perser den Seeweg? Welchen Weg nahm die persische Flotte? Warum landete sie an den genannten Inseln? Wo liegt Marathon? Welches ist der nächste Weg von Athen dahin? In welcher mißlichen Lage befanden sich damals die Athener? Welche Umstände kamen jedoch den Athenern bei der Schlacht zu statten?

In der Lehrpraxis wird es am geeignetsten sein, den durch keine Zwischenrede gestörten Vortrag des Schülers anzuhören, um seinen Fleiß und sein Gedächtnis kennen zu lernen. Darauf erst gehe man zu den Fragen über, um die Lücken seines Vortrags auszufüllen und das Verständnis zu prüfen. Es sind immer mehrere

---

trolieren, leicht sich ergeben. Das Thatsächliche wird, nachdem dies geschehen ist, entweder katechetisch abgefragt oder von einem oder dem andern Schüler nacherzählt. Als häusliche Aufgabe wird dann das nochmalige aufmerksame Durchlesen des Abschnittes (27 Zeilen) aufgegeben; in der nächsten Stunde das Thatsächliche abgefragt."

Schüler über dieselbe Lektion zu befragen, weil durch die Wiederholung des Stoffes Gedächtnis und Verständnis der ganzen Klasse sehr gefördert werden. Dieser letztere Gesichtspunkt macht die Geschichtsexamina so wertvoll und macht sie unendlich viel wirksamer als die sogenannten Skriptionen. Ein Geschichtsexamen, in welchem täglich 3 bis 6 Schüler über einen größeren Abschnitt der Geschichte ausgefragt werden, hat die Wirkung, daß am Ende alle Schüler den gesamten Stoff mit Sicherheit beherrschen. Das ist bei der Skription nicht der Fall.

Nach der Klärung des Verständnisses hat der Lehrer auch das Gemüt der Schüler in Bewegung zu setzen. Er füge deshalb manches hinzu, was nur empfunden, aber nicht gelernt werden soll. Er lasse die Schüler einen Blick werfen in die Aufregung der Gemüter in Athen, in die Furcht der Mütter und Kinder; er weise hin auf die Besorgnis der Männer um das Ausbleiben der spartanischen Hilfe, er zeige ihnen den Jubel über das rechtzeitige Erscheinen der Platäer. Wie wäre es gegangen, wenn die Perser Athen genommen hätten? Auf diese Weise ist das Ereignis mit der Wärme der Empfindung durchdrungen und haftet im Interesse des Schülers.

Mit letzterem ist die erzieherische Wirkung der Geschichte berührt. Denn durch die Teilnahme an den Schicksalen der Menschen wird das Gemüt des Schülers von einer wahren, menschlich-schönen Empfindung durchdrungen, welche die nächste Wirkung auf die Entschlüsse und Ziele des Willens d. h. auf den Charakter ausübt.[1]

Auf der höheren Stufe treten zu den Ereignissen der äußeren Politik noch die Vorgänge und Strebungen der inneren hinzu. Es werden die Einflüsse betrachtet, welche durch die Besitz-, Erwerbs-

---

[1] Herbart und seine Anhänger zeigen in der Ausbeutung des Geschichtsstoffes für ihren erzieherischen Unterricht ihre stärkste Seite. Denn bei diesem Unterrichtsfache lassen sich die Interessen der Erkenntnis sowohl als auch der Teilnahme am vollständigsten und leichtesten erwecken. Vgl. Herbart, Umriß pädagogischer Vorlesungen 1841 II, § 783. Ziller, Allgemeine Pädagogik p. 199. H. Kern, Grundriß der Pädagogik § 19 ff. Eine gute Anwendung dieser pädagogischen Prinzipien findet sich in dem Aufsatze S. Röckls „Geschichte im erziehenden Unterricht." (Siehe Blätter f. d. b. Gymnasialschulwesen 1887, p. 79 ff.)

und Machtfragen, sowie durch die idealen Strebungen, die „moralischen Potenzen" auf die Gesetze und Verordnungen sowie auf die Staatsverfassung oder auch auf die äußere Politik ausgeübt werden.[1] Es drängen sich Privatrecht, Staatsrecht und Völkerrecht in den Vordergrund. Es ist von Bedeutung für das Leben des Ganzen, in welcher Weise zwischen den einzelnen Staatsangehörigen die rechtliche Ordnung, Freiheit der Bewegung und Einschränkung auf einen bestimmten Kreis, hergestellt ist; wie ferner zwischen Regierung und Unterthanen Rechte und Pflichten verteilt sind und wie endlich zwischen den einzelnen Völkern eine von beiden Seiten geachtete Vereinbarung getroffen ist. Es spaltet sich also der Geschichtsunterricht in zwei Richtungen, in das äußere und innere Staatsleben. Es entsteht nun die Frage, welcher dieser beiden Teile den Rahmen der geschichtlichen Darstellung bilden d. h. nach welchem Gesichtspunkte die Geschichte einer Nation disponiert werden soll? Soll die innere Staatsverfassung oder die äußere Entwicklung des Landes und das Verhältnis zu fremden Nationen die Grundlage der Einteilung bilden oder soll gar ein dritter Gesichtspunkt hervortreten, nämlich die Wandlungen der Kultur? Das Lehrbuch von Pütz, welches in den meisten Gymnasien eingeführt ist, hat die Geschichte der Griechen nach äußeren Gesichtspunkten des politischen Lebens zerlegt: I. Das heroische Zeitalter oder die Zeit des Königtums bis zum Ende der Wanderungen griechischer Stämme. II. Vom Ende der Wanderungen bis zu den Perserkriegen. III. Vom Anfang der Perserkriege bis zur Eroberung Griechenlands durch Philipp II. Dagegen hat er die römische Geschichte nach den Gesichtspunkten der inneren Politik geordnet: I. die Zeit der römischen Könige. II. Rom als Freistaat: a) die Zeit der Aristokratie, b) die Zeit der Demokratie. III. Rom unter Kaisern: a) Bis

[1] Th. Mommsen, Rektoratsrede (Wochenschrift „Im neuen Reich" 1874 II, p. 396 ff): „Die für den Historiker unentbehrliche Propädeusis ist die Kenntnis der Sprache und des Rechts einer Epoche. Dieses Recht ist das öffentliche Recht, die Verfassung des Staates, womit das Privatrecht in engster Verbindung steht. . . Es bedarf der Auseinandersetzung darüber nicht, daß eben diese Verfassung und ihre Wandlungen die Geschichte selber sind."

zur Verlegung der Residenz nach Konstantinopel, b) Versuche zur Wiederherstellung des Reiches und dessen gänzlicher Verfall. In der Zerlegung des Mittelalters bilden bei Pütz die Karolinger, die Kreuzzüge und die Entdeckung Amerikas die Hauptabschnitte der Entwicklung. Diese Gesichtspunkte fallen unter den Begriff der Kultur, wenn man statt Karolinger die Ausbreitung der christlichen Kirche in Mitteleuropa, statt Kreuzzüge die Bethätigung der christlichen Idee und statt Entdeckung Amerikas das Zeitalter der Entdeckungen setzen wollte. Überhaupt tritt seit dem Mittelalter mehr der kulturelle Gesichtspunkt in der Völkergeschichte hervor. Die innere Kulturentwicklung übt einen wichtigeren Einfluß auf die politischen Verhältnisse aus, als dies im Altertum der Fall gewesen ist. Ich erinnere an die Einführung des Christentums, an die Kreuzzüge, an die Zeit der Renaissance, an die Reformation und den 30jährigen Krieg, an die Zeit der Aufklärung und die französische Revolution, endlich an die Besitz- und Erwerbsfragen der Gegenwart.

Nach meiner Ansicht sind die drei genannten Gesichtspunkte der Disposition zulässig, wovon jedesmal derjenige in Anwendung zu kommen hat, welcher in der Geschichte des betreffenden Volkes am bedeutsamsten hervortritt.[1] Es ließe sich die römische Geschichte auch von einem geographischen Standpunkt einteilen: a) in die innere Consolidierung Italiens, b) in die Gründung der Mittelmeerherrschaft. Unzweckmäßig und verwirrend muß es aber wirken, wenn die Gesichtspunkte wechseln, wenn auf ein Moment der äußeren Politik ein Abschnitt aus der inneren Politik folgt und dies wieder abwechselt mit einem Ereignis der Kultur. Aber nicht bloß in der Einteilung der großen Abschnitte ist Inneres, Aeußeres und Kulturelles zu scheiden, sondern auch in der eigentlichen Geschichtsdarstellung müssen diese drei Momente deutlich von einander getrennt und ihre

[1] O. Lorenz, Die Geschichtswissenschaft in Hauptrichtungen und Aufgaben 1886, macht den geistreichen Versuch, die Geschichte nach Genealogien oder Generationen einzuteilen. Er sagt p. 275: „In den geschichtlichen Personen wirken die Momente der Geburt und der Abstammung immer wieder nach. Einzeln und in der Vielheit ist und bleibt der historische Mensch ein Produkt seiner Genealogie, beziehungsweise seiner Generation.“ Und p. 276: „Das ganze Gebiet der geschichtlichen Entwicklung ist schließlich nur ein genealogisches Problem d. h. ein Gesetz der physischen und moralischen Fortpflanzung.“

kausale Einwirkung auf einander nachgewiesen werden. Der Schüler muß zum Bewußtsein kommen, daß dies drei verschiedene Dinge sind, die das Volksleben bewegen. Diese Unterscheidung trägt wesentlich zum Verständnis der Geschichte bei.

Also die äußere und die innere Politik ist auf der zweiten Stufe ins Auge zu fassen. Die äußere ist dem Schüler in Umrissen schon einmal bekannt geworden, sie erfährt jetzt nur noch eine Vertiefung, indem hauptsächlich die Ursachen und Wirkungen der kriegerischen Ereignisse bis auf ihre Wurzeln untersucht, ferner die führenden Persönlichkeiten nicht mehr als epische Helden bewundert, sondern als zielbewußte, berechnende Staatsmänner und Feldherrn charakterisiert werden. Existenz-, Besitz-, Freiheits- und Machtfragen müssen von nun an die Quellen aller historischen Ereignisse sein, sowohl in der inneren als auch in der äußeren Politik. Die punischen Kriege z. B. hatten ihre tiefste Wurzel darin, daß zwei innerlich erstarkte Völker in ihrer Expansionskraft geographisch einander berührten und aufeinander prallten. Der Kampf wurde für beide eine Existenzfrage, daher die außerordentlichen Kraftanstrengungen und das Hervortreten großer Männer. Nachdem so einmal ein Erbfeind geschaffen war, boten Neid, Rachsucht und gegenseitige Gewaltthätigkeiten immer wieder neue Veranlassungen zum Kampfe. Und je leistungsfähiger und kraftvoller die Nationen waren, desto länger mußten die Zeiten der Kriegsgefahr sein und desto sicherer war der Untergang der einen von beiden als das Ende des Streites vorauszusehen. In diesen großartigen Kraftleistungen der Nationen treten die Führer und Staatsmänner als Träger der nationalen Idee hervor, an deren Größe der Schüler mit Bewunderung und Verständnis hinaufsehen soll. Zur Erweckung des inneren Verständnisses muß der Lehrer wieder den Weg der Fragen und Antworten betreten: Welchen Weg konnte Hannibal von Neukarthago aus nach Italien nehmen? Warum wählte er nicht den kürzeren und leichteren Seeweg? Wie sicherte er Spanien und Carthago? Welche geographische und politische Schwierigkeit bot ihm der weitere Landweg? Er mußte an den Ebro denken, an die transiberischen, römisch gesinnten Völkerschaften, an den Pyrenäenübergang, an die fremden Gallier, die Rhone und die Alpen. Wie hat er diese Schwierigkeiten einzeln

überwunden? Welche Vorteile bot den Carthagern die kühne Offensive? In welchen Punkten war Hannibal seinen Gegnern überlegen? Welche Zersplitterung der Streitkräfte verursachte bei den Römern die Rücksicht auf die Defensive? Welche Wirkung übten die ersten Siege Hannibals auf die Carthager und Römer? Wodurch bewies jedoch Rom seine höchste Lebensfähigkeit? Die einzelnen Bewegungen und Schlachten sind auf der Karte und durch topographische Zeichnungen an der Schultafel zur Anschauung zu bringen. Schlußfrage: Was benahm den Errungenschaften Hannibals die Festigkeit und Dauer?

Auch die führende Persönlichkeit Hannibals muß für sich betrachtet werden. Hannibal ist durch die Traditionen seiner Familie natürlich beeinflußt. Die Familie Barkas vertrat im carthagischen Staate das kriegerische Element, die Partei Barkas repräsentierte den expansionslustigen Teil der Bevölkerung; ihr Ziel war deshalb auch die äußere Politik. Ihr stand eine Friedenspartei gegenüber, deren Hauptaugenmerk auf die innere Politik, auf die Erstarkung und Hebung des Wohlstandes, auf die innere Kräftigung der Nation gerichtet war. So war denn der militärische Beruf und die kriegerische Politik Hannibals ein Erbstück seiner Familie. Der angeborene soldatisch-kriegerische Geist des Knaben wurde genährt und großgezogen durch den Aufenthalt im Lager, in der Fremde und im Krieg. Hannibals Laufbahn war also bestimmt und beeinflußt durch die Traditionen seiner Familie, durch seine einseitig-militärische Erziehung, durch die Politik der Kriegspartei und endlich durch seine persönlichen Eigenschaften und Triebe. Seine Familie hat ihn in die militärische Laufbahn gestellt, die Kriegspartei gab ihm die Ziele und Aufgaben oder billigte seine aggressiven Pläne und er selbst war der rechte Mann dazu, diese Aufgaben zu lösen; denn körperliche, geistige und technische Ausbildung befähigten ihn dazu. Der Charakter seiner Kriegführung ist die kühne Offensive, welche ihm von vorn herein ein Übergewicht über den Gegner verlieh. Er stand zudem an der Spitze einer kriegsgeübten, verlässigen und ihm treu ergebenen Armee. Außerdem besaß er die nötige Raschheit des Entschlusses und die bewunderungswürdige Findigkeit eines militärischen Genies, welches die nämliche Aufgabe auf die mannigfachste Art und jedesmal auf die

leichteste und schnellste Weise zu lösen vermochte. Und dennoch ist sein Ziel, die Eroberung Spaniens, Italiens und die Vernichtung der Römer mißlungen. Der Hauptgrund dieses Mißerfolges war der Mangel an Verbindung mit dem Mutterlande und den Quellen des Kraftersatzes. Die ursprüngliche, nicht verstärkte Kraft mußte sich durch allzu große Anstrengungen an der zähen Ausdauer der immer mehr erstarkenden Römer verzehren und, da kein Ersatz eintrat, allmählich unterliegen.

Der Lehrer erstrebe also 1. Anschaulichkeit der Örtlichkeiten durch die Karte[1] und seine eigenen Zeichnungen; ferner Anschaulichkeit der Gegenstände und Personen durch Abbildungen und, wenn solche fehlen, durch lebendige Beschreibung. Er gebe ein Bild von den schwerbeweglichen Reihen der schweren Infanterie, von den schwärmenden Schleuderern und Bogenschützen, von den plötzlich hervorbrechenden numidischen Reitern, von der tapferen Reiterschar, welche den verwundeten Scipio mit ihren eigenen Leibern schützt. Von der Anschaulichkeit gehe er über 2. auf das Verständnis der Handlung. Er zeige das Verhältnis der streitenden Kräfte, die Vorteile und Nachteile der Stellung oder in der Zusammensetzung der Armee, in der führenden Persönlichkeit und in der Stimmung und Tüchtigkeit der Soldaten. Er weise hin auf den entscheidenden Moment in der Schlacht, der in einer numerischen Überlegenheit oder einer List, in der Verwegenheit oder Raschheit eines Teiles, in der Schwerfälligkeit oder Zaghaftigkeit der anderen Seite zu suchen war. Es werde nicht versäumt, die Entwicklung der Schlacht als einen Ausfluß aus dem Charakter des Feldherrn darzustellen. In solchen Zügen wird dem Schüler die Kausalität des kriegerischen Ereignisses zum Verständnis gebracht, er fühlt sich in die Begebenheit hineinversetzt, er glaubt sie mitzuerleben[2]. Von dem Verständnis

[1] Schleiermacher, Erziehungslehre 1826. (Herausgegeben von F. Platz 1849) p. 394: „Alle Geschichte wird der Jugend in die Luft geschrieben, wenn die Geographie nicht die Basis ist."

[2] O. Lorenz, a. a. O. I, p. 57: „Daß in der Fähigkeit des Historikers, die Ereignisse innerlich mitzuerleben, die einzig sichere Gewähr liegt, daß er sie allseitig zu beschreiben vermag (das Merkmal des wahrhaft historischen Geistes) wird von niemand geleugnet werden können."

gehe der Lehrer über 3. auf die Empfindung des Gemütes. Dieser Übergang hat sich, wenn das Verständnis wirklich erfolgt ist, schon von selbst vollzogen, indem Bewunderung und Begeisterung für die große That, für wirkliche Heldengröße sich unwillkürlich eingestellt hat. In die Tiefe des Gemütes folge nun der Lehrer dem Schüler nach und entzünde an dieser natürlichen Begeisterung das historische Gefühl d. h. das Nachempfinden dessen, was die damaligen Menschen empfunden haben. Zur Erweckung dieser Gefühle hat der Lehrer in zusammenhängender Rede die bange oder mutige, die verzagte oder begeisterte Stimmung der Armeen, den kecken Mut der rasselnden Reiterei, den schweren und mächtigen Tritt der Hopliten, die verworrene Flucht, den beklagenswerten Zustand der Verwundeten, die Siegesfreude auf der einen, die Niedergeschlagenheit auf der anderen Seite, den Ausblick in eine frohe oder trübe Zukunft, die Anteilnahme der in der Heimat befindlichen Väter, Mütter, Frauen und Kinder zu schildern.

So entwickelt sich an der fremden Geschichte historischer Sinn, historisches Verständnis und historisches Gefühl, aber erst an der vaterländischen Geschichte wird das nationale Bewußtsein wachgerufen. Das erstere ist jedoch eine Voraussetzung für das zweite. Denn erst dann, wenn Sinn, Verstand und Gefühl für historische Ereignisse propädeutisch sich an Fremdem d. h. an der alten Geschichte entwickelt haben, läßt sich mit Erfolg das bessere und höhere Ziel des Geschichtsstudiums, das nationale Bewußtsein erzeugen[1].

Es ändert sich nämlich mit der vaterländischen Geschichte das Interesse der Jugend. In der alten Geschichte herrschte eine allgemeine menschliche Anteilnahme, in der Geschichte der eigenen Nation dagegen verengert, verdichtet und konzentriert sich diese Anteilnahme

[1] O. Lorenz, a. a. O. II, p. 396: „Man bilde sich nur nicht ein, daß man von deutscher Geschichte auch nur den leisesten Begriff haben könne ohne Kenntnis von Italien, Frankreich, England und man denke nur nicht, daß das lebendigste und tiefste Bewußtsein des Fortlebens des römischen Reichs, seiner Institutionen, seines Rechts, seiner Machtansprüche und seiner Ideale jemals auch nur einen Augenblick an der deutschen Geschichte geschlummert habe. Wenn jemand deutsche Geschichte zu verstehen meint ohne die deutlichste Vorstellung von allem zu haben, was römischer Staat hieß, so lebt er ewig in einer schweren Täuschung."

auf das Vaterland, die Heimat, die Familie, das Vaterhaus und das eigene Ich. Diese durchgreifenden, durch die Jahrhunderte bis in die Gegenwart wirkenden Kräfte hat der Lehrer dem Schüler klar zu machen. Was also von Karl dem Großen geschah, wirkt fort durch die Jahrhunderte und beeinflußt das individuelle und Staatsleben der Gegenwart. Die Siege über die Türken haben auch für die Gegenwart Religion und Kultur gerettet. Das Wiedererwachen der klassischen Altertumsstudien hat seinen hellen Schein bis in unsere Zeit hereingeworfen. Columbus hat ein Land entdeckt, mit dem wir Modernen in immer lebhafteren Verkehr treten. Wir sind die Erben unserer Väter. Dieses persönliche Band muß um die Seele des Schülers geschlungen werden, wenn die wärmere Anteilnahme an der nationalen Geschichte angefacht werden soll. Es hat also neben der objektiven Geschichtsbetrachtung noch ein subjektives, persönliches Moment einzutreten, dessen Berücksichtigung und Pflege das nationale Bewußtsein erzeugen wird. Die Geschichte und das Schicksal des Vaterlandes, an das wir durch unsere Existenz, durch Eltern und Heimat schon mit natürlichen Banden geknüpft sind, wird jedem einzelnen fühlbar. Die großen Ereignisse der vaterländischen Geschichte betreffen auch das Wohl und Wehe des einzelnen, des gleichzeitig lebenden und auch des späteren, da die Ereignisse auch in die Zukunft wirken. Die Kreuzzüge z. B. drehen sich nicht um etwas Fremdes, sondern um unser eigenes Interesse. Die Reformation greift auch uns ins Herz, der dreißigjährige Krieg hat auch uns geschadet, die Stimmung der Freiheitskriege findet auch bei uns einen Widerhall. Und wenn wir die führenden Männer betrachten, welche durch Wort und That die Freiheit und Sicherheit des einzelnen gefördert oder welche dem Vaterlande die Segnungen des Friedens und der Kultur gebracht, oder welche durch heldenhaftes Auftreten nach außen die Freiheit, Größe und Sicherheit des heimischen Bodens errungen und auch für uns errungen haben, so regt sich in uns gegen diese wie gegen unsere Eltern und Wohlthäter die Dankbarkeit und Liebe. Durch solche Betrachtung der verdienstvollen Thaten, die auch uns zu Gute gekommen, entsteht die Vaterlandsliebe, besonders wenn an das klare historische Verständnis die vom Lehrer

ausströmende Begeisterung den Herzen der Jugend sich anschmiegt[1].

Zusammenfassend behaupte ich also, daß der pragmatische Verlauf der inneren und äußeren Politik nebst der Charakteristik der führenden Persönlichkeiten das Ziel des Geschichtsunterrichtes am Gymnasium sein soll. Daraus ergibt sich einerseits eine logische, andererseits eine psychologische Betrachtungsweise. Das ist die objektive Geschichte oder die Geschichte an sich[2]. So soll sie in den Lehrbüchern stehen. Zu dieser objektiven Geschichte hat aber der Lehrer ein subjektives Element hinzuzufügen. Das ist nämlich das Interesse. Dieses Interesse ist ein allgemein menschliches in der alten Geschichte und ein nationales in der neueren, welch letzteres ein nationales Bewußtsein und Vaterlandsliebe zur Folge haben wird. Wie das nationale Interesse erregt wird, habe ich vorhin gezeigt. Es erübrigt noch ein kurzes Wort über das allgemeine menschliche Interesse hinzuzufügen. Dieses allgemeine Interesse haftet an allgemeinen Gesetzen und Wahrheiten, welche die Entwicklung der Gattung betreffen. Diese Beobachtungen werden zu nützlichen Lehren auch für uns und die Zukunft. Der Lehrer kann bei dieser subjektiven Kritik der alten Geschichte den physischen oder den sozial-politischen oder den moralischen Standpunkt einnehmen, um an den Einzelfällen des Völkerlebens die Idee der physischen, sozialen oder moralischen Entwicklung nachzuweisen. Der Nachweis der physischen Naturnotwendigkeit und der unfehlbaren Gerechtigkeit im Reiche des Moralischen sind geeignet, auf die Nachwelt belehrend und bessernd einzuwirken. Außerdem muß sich das Gemüt entflammen für die wahre Größe und Heldenhaftigkeit, für Opfermut und Vaterlandsliebe; es muß Mitleid empfinden für unverdientes Unglück; es muß sich freuen über den Sieg des Wahren und Edlen; es muß sich entrüsten über Schurkerei und bösen Willen.

[1] O. Lorenz, a. a. O. II, p. 366: „Fühlt man nicht, daß der Enthusiasmus für Friedrich den Großen nur der Effekt der Einsicht von dem sein kann, was er uns, der ganzen Nation gewesen ist?"

[2] Rümelin, Reden und Aufsätze. Neue Folge p. 131: „Der Historiker verdient unseren Dank, wenn er das Geschehene durch Aufdeckung aller ineinander greifenden Faktoren veranschaulicht und verständlich macht."

Also für das Gymnasium paßt nur objektive Geschichtsdarstellung mit einer vom Lehrer hinzugefügten subjektiven Belebung, die der Schüler als Anregung für sein späteres Leben mit fort nimmt.

Es ist eine selbstverständliche Forderung, daß diese gewonnenen Kenntnisse im Geiste der Schüler befestigt und zu einem freien, verfügbaren Besitz gemacht werden müssen. Ersteres geschieht durch Auswendiglernen und Wiederholen. Soll aber das Geschichtsverständnis seine bildenden Früchte tragen, so muß die Fähigkeit hinzukommen, wie Oskar Jäger[1] sagt, „den gelernten historischen Stoff in neue Formen zu füllen, ihn unter neuen Gesichtspunkten zu betrachten, mit demselben zu operieren".

Besondere Arten der Geschichtsbetrachtung.

Nicht für das Gymnasium geeignet ist: 1. die Kulturgeschichte als zusammenhängende Darstellung sowohl in dem Sinne des Engländers Buckle als auch unseres Riehl, obwohl letzterer die Kulturbetrachtung der Geschichte als Zukunftswissenschaft bezeichnet. Das Gymnasium übt die Kulturbetrachtung in der Klassikerlektüre, aber nicht in der Geschichtsstunde. Wohl ist die Kenntnis von der Entwicklung eines Volkes unvollkommen, wenn man dessen Kulturbestrebungen nicht kennt; aber ein solches Vollbild des Völkerlebens ist für die Jugend unüberschaubar, dazu fehlt Zeit und Geisteskraft. Die Beschränkung auf die äußere und innere Politik ist eine Notwendigkeit. Nebenbei wird durch eine Auswahl der Volksliteratur ein teilweiser Einblick in die Einzelheiten des Kulturlebens gewonnen. Diese Literatur eröffnet dem Schüler einerseits das Privatleben der Nation, zeigt ihm das Volk bei seiner Arbeit, der materiellen sowohl als auch der geistigen, zeigt ihm Sitten und Gebräuche, Ackerbau, Gewerbe, Handel und Colonialbestrebungen. Sie führt ihn in das Haus und den Tempel, in die Rennbahn und ins Theater, auf das Forum und in die Gerichtshallen. Diese Literatur führt ihm die geistigen Produkte des Volkes vor Augen, macht ihn vertraut mit der Poesie und der Beredsamkeit, der Wissenschaft und der Religion der Nation.

[1] a. a. O. p. 14 ff. Sehr instruktiv sind die dort vorgeführten Beispiele.

Noch weniger ist 2. die naturwissenschaftliche Geschichtsbetrachtung am Gymnasium zulässig, so bedeutsame und wahre Gesichtspunkte in ihr auch liegen mögen. Denn in ihrer strengen wissenschaftlichen Form ist diese Richtung undurchführbar, weil sie einerseits nur physische Notwendigkeiten enthält und andererseits die geistigen Faktoren der Geschichte nicht in ihr System aufnehmen kann. Sie bringt den Hauptfaktor der geschichtlichen Entwicklung, den freien Willen, nicht in Rechnung, welcher ja doch sogar der besseren Einsicht widerstreben, dem Zwange der Natur und der Ereignisse sich entgegenstemmen, ja sogar der göttlichen Gnade und Führung sich widersetzen kann.[1] Die hohen Ansprüche der geographisch-physikalischen Geschichtserklärung schränkt deshalb selbst Friedrich Ratzel[2] mit folgenden Worten ein: „Und dies ist es eben, was alles Studium über den Zusammenhang zwischen Geschichte und Naturumgebung so sehr erschwert, daß wir allgemeine Schlüsse nur immer bedingungsweise aussprechen können. Der eine Faktor in diesem Zusammenhang ist eben nicht berechenbar für jeden einzelnen Fall, weil er frei ist; es ist dies der menschliche Wille. Aber wenn wir keine Gewißheiten aussprechen können, so sind uns doch Wahrscheinlichkeiten zugänglich." Viel energischer drängt Peschel (Über den Einfluß der physikalischen Länderbeschaffenheit auf das Wesen der Völker) die historische Bedeutung der Naturwissenschaften zurück: „So verherrlicht sich das Genie der Völker, wenn es physikalische Hemmnisse überwältigt. Und so verkündigt sich der Mangel an Begabung, wenn geographische Vorzüge völlig ungenützt bleiben. Die physikalischen Eigenschaften der einzelnen Länder bieten also verschieden mögliche Entwicklungen dar; daß sich aber davon das eine oder das andere erfülle, gehört zu den historischen Verdiensten jeder Nation. Der Gang der Geschichte bleibt nur in allgemeinen Zügen an die physikalischen Gesetze der Erdenräume geknüpft." In

[1] Krieg, Lehrbuch der Pädagogik p. 48: „Der Mensch ist nicht wie das Tier bloß Produkt des Naturgesetzes, sondern zugleich der freien That. Bei ihm findet Wechselwirkung zwischen Naturnotwendigkeit und freiem Willen statt."

[2] Anthropo-Geographie oder Grundzüge der Anwendung der Erdkunde auf die Geschichte 1882 p. 51.

ähnlicher Weise äußert sich Rümelin[1]: „Die Aufzeigung von Relationen zwischen der Erde und ihren Bewohnern gehört ohne Zweifel zu den anziehendsten Seiten der Geschichte wie der Erdkunde. Sollen solche Sätze aber den anspruchsvollen Namen von Gesetzen führen, die das Leben der Menschheit beherrschen, so ist ihnen hiezu jede Berechtigung abzusprechen." Es ist kein Zweifel, daß der Grund und Boden, die Luft und das Klima die menschliche Thätigkeit in hohem Grade beeinflußt, aber es ist auch ebenso unzweifelhaft, daß der freie Wille des Menschen und seine Intelligenz sogar einen Kampf mit der Natur beginnt und ihre Hemmnisse zu überwinden weiß. Carl Ritter[2] gesteht dies selbst zu: „Die Civilisierung lehrte überall der Natur Trotz bieten . . . Unverkennbar ist es, daß die Naturgewalten in ihrem bedingenden Einfluß auf das Persönliche der Völkerentwicklung immer und mehr zurückweichen mußten, in demselben Maße wie diese vorwärts schritten. Sie übten im Anfang der Menschengeschichte als Naturimpulse über die ersten Entwicklungen in der Wiege der Menschheit sehr entscheidenden Einfluß aus." Der Unterricht am Gymnasium wird nun zwar alle jene geographisch-klimatischen Verhältnisse hervorheben, welche einen unzweifelhaften Einfluß auf die politischen Handlungen, auf die Sicherung und Ausdehnung des Staates gehabt haben, in dem Bewußtsein, daß die Natur der Heimat eine weit größere Einwirkung auf die Kultur eines Volkes haben muß, welche nicht Gegenstand des systematischen Geschichtsunterrichts ist. Was Fr. Ratzel[3] über die Beeinflussung der Geschichte durch die Geographie hervorhebt, betrifft nicht so fast die politische als vielmehr die Kulturgeschichte der Menschheit: „Wie folgenreich ist ferner die Thatsache, daß die Menschheit durch dauernde Werke die Erde samt ihren Gewässern, Klima und Pflanzendecke verändert, beziehungsweise bereichert, die eigene Beweglichkeit gewissen Pflanzen und Tieren mitteilt, die sie bewußt oder unbewußt über die ganze Erde hinführt, kurz in eingreifendster Weise das Antlitz der Erde verändert! Pflanzen und Tiere erfahren viel-

[1] „Reden und Aufsätze, Neue Folge, Ueber Gesetze der Geschichte." p. 135.

[2] „Ueber das historische Element in der geographischen Wissenschaft" Berliner Akademie der Wissenschaft 1833 p. 52.

[3] Anthropo-Geographie p. 21.

fältige Beeinflussungen durch die Gesamtheit der geographischen Verhältnisse an der Erdoberfläche, die der Körper des Menschen in demselben oder vielleicht höherem Maße erleidet. Aber im Menschen kommt das für unseren Eindruck im höchsten Grad empfindliche Organ des Geistes hinzu, durch welches alle Erscheinungen der Natur in bald derb auffällig bald geheimnisvoll feiner Weise auf sein Wesen und seine Handlungen wirken und zum Teil in demselben sich spiegeln. Ist es nötig zu sagen, daß Religion, Wissenschaft, Dichtung zu einem großen Teil solche zurückgeworfene Spiegelungen der Natur im Geiste des Menschen sind? Die Erforschung dieser Wirkungen ist eines der größten Probleme der Anthropo-Geographie, die hier mit der Psychologie sich berührt." Man sieht, daß Ratzel die Momente der Kulturentwicklung als Geschichte bezeichnet, während wir politische und Kulturgeschichte scharf auseinander halten. Darum sagt auch O. Lorenz[1] mit Recht: „Die Zustände und Wandlungen des Staates werden niemals ein Problem darbieten, welches die Naturwissenschaft lösen könnte[2]."

Ebensowenig kann 3. die philosophische Geschichtsbetrachtung eine durchgreifende Anwendung finden, obwohl sie viel Berechtigtes in sich trägt. Diese Berechtigung liegt nämlich darin, daß die Philosophie darnach strebt, zu den konkreten Einzelheiten der Geschichte die allgemeinen Begriffe und Ideen zu suchen, welche sich in einer Vielheit menschlicher Geister gleichzeitig als Triebkräfte des Handelns

[1] Die Geschichtswissenschaft in Hauptrichtungen und Aufgaben. Berlin 1886 I, p. 165.

[2] O. Lorenz, a. a. O. I, p. 165 ff. bekämpft in geistreicher Weise die Uebertragung naturwissenschaftlicher Prinzipien auf die Darstellung der Geschichte, wie sie von Du Bois-Reymond in der Deutschen Rundschau Jahrg. IV. Heft 2 p. 232 ff. vorgetragen sind. Zu einem polemischen Zwecke zitiert Lorenz ein Wort Du Bois-Reymonds über die Naturwissenschaften: „Einseitig betrieben verengt Naturwissenschaft. Sie beschränkt den Blick auf das Nächstliegende, Handgreifliche, aus unmittelbarer Sinneswahrnehmung mit scheinbar unbedingter Gewißheit sich Ergebende. Sie lenkt den Geist ab von allgemeineren, minder sicheren Betrachtungen und entwöhnt ihn davon, im Reiche des quantitativ Unbestimmbaren sich zu bewegen. In gewissem Sinne preisen wir dies an ihr als unschätzbaren Vorzug, aber wo sie ausschließend herrscht, verarmt leicht der Geist an Ideen, die Phantasie an Bildern, die Seele an Empfindung, und das Ergebnis ist eine enge, trockene und harte, von Musen und Grazien verlassene Sinnesart."

geltend machen. Die Kreuzzüge, die Reformation und die französische Revolution sind die Wirkungen dieser weitverbreiteten Ideen. Es ist kein Zweifel, daß die Generationen und Jahrhunderte der Menschheit von verschiedenenen Hauptideen, besser gesagt Haupttendenzen beherrscht werden, seien dieselben religiöser, wissenschaftlicher oder ästhetischer Natur, mögen sie kriegerisch, oder mehr dem Erwerb zugethan oder auf coloniale Unternehmungen gerichtet sein. Mit einem Wort die Interessen der Menschheit werden zu Tendenzen ihres Handelns, je nachdem die eine über die andere das Übergewicht erhält. Diesen philosophischen Zug muß jede wissenschaftliche Geschichtsdarstellung haben. Das hat eben die Geschichte mit jeder Wissenschaft gemein, daß sie nach Begriffen, Ideen und Gesetzen strebt. Es gibt aber eine einseitig philosophische Richtung der Geschichte, welche von der Schule weggewiesen werden soll, weil sie darauf ausgeht, aus apriorischen Anschauungen die Weltgeschichte zu beurteilen wie Fichte und Hegel versucht haben. Dahin gehören jene Richtungen, welche in der Entwicklung der Völker eine Kindheit, Mannesalter und Greisenalter oder die Idee der Vervollkommnung des Menschengeschlechts, die Idee der Humanität entdecken wollen.

Diesem apriorischen Verfahren steht die objektive oder besser gesagt wissenschaftliche Geschichtsforschung Leopolds v. Ranke gegenüber, dessen Vorbild unser Jahrhundert beherrscht. Von ihm zitiert O. Lorenz[1] folgende Aussprüche: „Es wäre unendlich falsch, in den Kämpfen historischer Mächte nur das Walten brutaler Kräfte zu suchen.“ „Gestehen wir, daß die Geschichte nie die Einheit eines philosopischen Systems haben kann, aber ohne inneren Zusammenhang ist sie nicht.“ Nach Ranke entsteht vielmehr die „Totalität“ der Geschichte aus der Wahrnehmung der Freiheit der menschlichen Handlungen, denen eine Notwendigkeit zur Seite steht. Die teilweise Anerkennung der Philosophie findet sich jedoch auch bei ihm, denn er sagt irgendwo[2], daß die philosophische Methode auf einem berechtigten Grunde, auf dem Bedürfnis nach universeller Anschauung beruhe. Und so sind die Ideen Rankes nichts als histo-

[1] a. a. O. II, p. 51.

[2] Lorenz, a. a. O. II, p. 51.

rische Potenzen oder vielmehr Tendenzen, die in Thatsachen und Handlungen der Menschen ersichtlich sind. Es sind, wie ich sagen möchte, die Motive der Geister, die von dem Willen der Menschen in die That umgesetzt werden. So kommen wir wieder zu der oben behaupteten psychologischen Geschichtsbetrachtung, neben welcher die Logik oder die Notwendigkeit der äußeren Thatsachen als äußere Welt sich geltend macht[1].

Die 4. Art endlich ist die religiös-christliche Geschichtsbetrachtung, welche die höchsten und universellsten Gesichtspunkte bietet, indem sie die gesamte Menschheit umfaßt und ihr das eine gleiche Ziel der Gottähnlichkeit vor Augen stellt. Die Idee der Weltregierung durch Gott und die sittliche Vervollkommung der Gesamtheit sind ihre höchsten Ziele. Im einzelnen sucht sie in wissenschaftlicher Weise die Gesetze der Moral aufzudecken, die in der Entwicklung der Völker unabänderlich wirken wie die Naturgesetze im Reiche der Materie. Von diesen Gesetzen gilt das Wort: nemo me impune lacessit. Sie will die in der Geschichichte waltende Gerechtigkeit zur Darstellung bringen. So berechtigt und großartig diese Richtung der religiös-christlichen Geschichtsforschung ist, so würde sie aber einen Fehler begehen, wenn sie andererseits dem menschlichen freien Willen nicht den nötigen Spielraum gewähren oder den von Gott selbst in die Natur der Dinge gelegten unabänderlichen Vernunftgesetzen nicht ihre immer gleich bleibende Wirkung zuerkennen wollte. Sie muß vielmehr die Idee der sittlichen Vollkommenheit und vom Reiche Gottes auf Erden als eine Frucht und ein Verdienst des menschlichen freien Willens ansehen, der in dieser Freiheit sein sittliche Verantwortung trägt.

Das Gymnasium kann keine dieser Richtungen einseitig verfolgen, sondern hat sich auf den objektiv-wissenschaftlichen Stand-

[1] Th. Waitz, Praktische Philosophie p. 229 hat eine zu geringe Meinung von der Geschichtswissenschaft: „Die pädagogische Schwäche des Geschichtsunterrichtes besteht darin, daß die Verwicklungen von Ursachen und Wirkungen an jedem Punkt so unermeßlich sind, daß nirgends eine genaue Analyse möglich ist. Deshalb widerstrebt sie einer streng argumentierenden oder konstruierenden Behandlung und muß sich größtenteils mit der positiv erzählenden Form begnügen; sie stellt sich überhaupt als ein Aggregat dar. Sie ist daher unfähig, die intellektuelle Bildung allein zu übernehmen.“

punkt zu stellen, um die ursächliche Entwicklung des Volkslebens kennen zu lernen, nämlich die logische Notwendigkeit der Thatsachen und die psychologische Constellation der menschlichen Willensimpulse. Was die geographisch-physikalische, philosophische und religiöse Weltauffassung an sicheren Ergebnissen und fruchtbaren Gesichtspunkten bietet, wird zur Belebung und Vertiefung des Unterrichtes verwendet werden müssen, um so mehr als sicherlich auch in der Entwicklung der Völker Naturgesetze, Vernunft und Moral ihre Geltung haben. Denn diese drei Momente gehören auch zum Wesen des Menschen und müssen in ihm zu einer Einheit ausgebildet werden, welches das letzte und höchste Ziel menschlicher Kultur, das Ziel aller Humanität ist. Damit nähern wir uns der Geschichtsauffassung Herders, welcher sagt[1]: „Alles ist in der Natur verbunden, ein Zustand strebt zum andern und bereitet ihn vor. Wenn also der Mensch die Kette der Erdorganisation als ihr höchstes und letztes Glied schloß, so fängt er auch eben dadurch die Kette einer höheren Gattung von Geschöpfen als ihr niedrigstes Glied an. Und so ist er wahrscheinlich der Mittelring zwischen zwei in einander greifenden Systemen der Schöpfung. Auf der Erde kann er in keine Organisation mehr übergehen oder er muß rückwärts und sich im Kreis umher tummeln. Still stehen kann er nicht, da keine lebendige Kraft im Reiche der wirksamsten Güte ruhet. Also muß ihm eine Stufe bevorstehen, die so dicht an ihm und doch über ihn erhaben ist als er mit dem edelsten Vorzuge geschmückt ans Tier grenzt. Diese Aussicht, die auf allen Gesetzen der Natur ruht, gibt uns allein den Schlüssel seiner wunderbaren Erscheinung, mithin die einzige Philosophie der Menschengeschichte. Sein Ziel ist die Humanität."

7. Geographie.

Nach Karl Ritter, dem Neubegründer der Geographie, umfaßt dieser Wissenszweig „den irdisch erfüllten Raum." Das Wissen hievon zerfällt also naturgemäß in die 3 Teile: Erkenntnis der Räume, ihre Erfüllung und die zwischen beiden bestehenden

[1] Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit. (Herausgegeben von Suphan) p. 194 und 198.

Relationen. Diese 3 Teile werden auch ebensoviele Stufen des geographischen Unterrichts zu bilden haben, da wo überhaupt ein wissenschaftlich vollständiger Geographieunterricht als Ziel angestrebt wird. Das Gymnasium freilich, dessen Hauptaufgabe die Vorbereitung für die politischen und geistigen Interessen der Menschheit ist, wird dieses Fach, welches hauptsächlich die materiellen Interessen der Völker im Auge hat, nur zum Zwecke der allgemeinen Bildung verwenden können. Und dieser Zweck verlangt nur die Kenntnis des Wesentlichen und Gesetzmäßigen und die Gewinnung einer Übersicht über das ganze Wissensgebiet; erschöpfende Einzelbetrachtung dagegen schließt er aus.

Unsere Schule wird also zunächst die irdischen Räume übersichtlich kennen lernen. Diese Räume sind dreifach: die Räume der Erdoberfläche, das Erdinnere und die Höhe der Atmosphäre. Da die beiden letzteren besondere Hilfswissenschaften nötig haben, so können sie am Gymnasium nur ganz übersichtlich betrachtet werden ohne eine wissenschaftliche Begründung ihrer Zustände. Gründlicher dagegen kann und muß die Oberflächengestaltung des Erdballes betrachtet werden wegen ihres unmittelbaren Zusammenhanges mit der Kultur des Menschen und seiner Verbreitung.

Ebenso muß bei der zweiten Aufgabe, der Erfüllung der Räume, am humanistischen Gymnasium eine Beschränkung auf das eintreten, was dem humanistischen Unterricht näher liegt. Denn nicht wie die Erdenräume mit Pflanzen und Tieren erfüllt sind, interessiert unsere Schule, sondern als vielmehr die Frage, wie und mit welchen Menschen sie erfüllt sind.

Und was endlich drittens die Relationen zwischen den Erdenräumen und ihrer Erfüllung anlangt, so werden wir hauptsächlich darnach fragen, welche Einflüsse der irdische Raum, die Bodengestaltung und das Klima, auf die Menschen, auf ihre Verbreitung, Kultur und Geschichte ausüben, und wie umgekehrt der Mensch wieder umgestaltend zurückwirkt auf das Antlitz der Erde.

Der erste Punkt, die Oberflächengestalt der Erde, ist der leichtere Lehrgegenstand, weil er durchgehends auf die Anschauung gegründet werden kann und zwar 1. auf die unmittelbare Anschauung des heimatlichen Bodens, ein Gesichtskreis, welcher durch Ausflüge und

Wanderungen stetig sich erweitern läßt; 2. auf die plastisch-bildliche Anschauung der Relief- und Flachkarte sowie des Globus; 3. auf die nachahmende Zeichnung.

Weniger anschaulich ist der zweite und dritte Punkt des geographischen Unterrichts, nämlich die Erfüllung der Räume sowie das materielle und geistige Leben der Völker. Es kann wohl die Menschenrasse, die Art ihrer Bekleidung, ihre Geräte und Waffen, ihr Häuserbau, ihre Haustiere und das jagdbare Wild bildlich vorgezeigt werden, aber die Bodenkultur, die Ausübung der Industrie und des Handels können nur durch Phantasievorstellungen gewonnen werden, die durch erzählende und beschreibende Redeweise angeregt sind. Völlig abstrakt dagegen ist die Art ihrer politischen Vereinigung, die nur durch die Grenzbezeichnung auf der Karte eine sinnliche Umrahmung erhält. Dazu tritt das statistische Zahlenmaterial, welches dem geographischen Wissen erst Maß und Bestimmtheit verleiht und den Vergleich ermöglicht.

Nachdem wir den Umfang des geographischen Lehrstoffes bestimmt haben, bleibt noch übrig, denselben in Lehrpensa zu verteilen und die Art ihrer Miteilung anzugeben.

Womit ist zu beginnen? Offenbar mit dem Leichtesten, Einfachsten und Anschaulichsten, nämlich der Oberflächenbeschaffenheit. Welche Oberflächen der Erde sollen zuerst betrachtet werden? Soll mit der engeren oder weiteren Heimat oder mit der Gesamterde, dem Globus, begonnen werden? Der erste Weg, von der Heimat aus in die Ferne und Breite, wäre der natürliche; denn nur auf diesem analytischen Wege kann überhaupt das geographische Wissen und die Wissenschaft der Geographie entstanden sein. Der wandernde, schauende und verständig vergleichende Mensch hat auf diesem natürlichen Wege die Erdenräume durchwandert und seine Beobachtungen in ein System zusammengefaßt. Der zweite Weg, von der Anschauung des Ganzen herab auf das Einzelne, wäre der künstliche, denn dieser synthetische Gang ist erst durch die Vervollkommnung der Geographie ermöglicht worden. Der erste Weg ist Sache der nach Erkenntnis und Vollständigkeit strebenden Forschung, der zweite ist Sache des Schulunterrichts. Der erste natürliche Weg ist der schwierigere, weil das vorliegende Terrain stets in Dunkel gehüllt

ist und erst durch Wanderung und Forschung beleuchtet werden muß; der zweite, künstliche Weg ist der leichtere, weil er in seiner ganzen Ausdehnung übersichtlich vorliegt, wodurch das Gefühl der Klarheit erzeugt und die Orientierung überall ermöglicht wird, so daß stets das Verhältnis des Einzelnen zum Ganzen in die Augen springt. Würde man z. B. den ersten Geographieunterricht mit Bayern beginnen, so würde man bei den Grenzbestimmungen mit lauter unbekannten Größen, mit Österreich, Böhmen, Tirol, Sachsen, Württemberg, Hessen, Preußen und Thüringen operieren, was ein Gefühl des Mißbehagens und eine unvernünftige Überladung des Gedächtnisses herbeiführen würde. Ebenso würde der Lauf der Donau und des Rheines dem Knaben nur Blicke ins Dunkle gestatten. Die bayerischen Alpen blieben nur ein Stück von einem unbekannten größeren Ganzen. Ein helles Stückchen Erde würde von einer dunklen Nacht umgeben sein.

Diese Nachteile der natürlichen Methode veranlassen uns den künstlichen, von der geographischen Wissenschaft gebahnten Weg einzuschlagen, der von dem Ganzen zu den Teilen führt. Man zeige also dem Anfänger den Globus, das Bild der ganzen Erde, auf welcher wir Menschen wohnen. Man lasse ihn Festland und Meer, Halbinseln und Inseln unterscheiden mit einer einzigen Raumausdehnung nämlich der horizontalen. Lage, Größe, Gestalt und Bewohner bilden ein hinreichendes Feld der Belehrung. Auf diese Weise wird im Anfangsunterricht eine verständige Orientierung auf dem gesamten Gebiete der Geographie erzielt.

Nach dieser allgemeinen Orientierung folge die nähere Betrachtung eines der fünf Erdteile,[1] dessen Begrenzung nun durch bekannte Land- und Meeresteile geschieht. Der zu wählende Kontinent wird in Rücksicht auf die Heimat kein anderer sein können als Europa, da dieser die eingehendste Betrachtung zu erfahren hat. Nun ist bei der Bodengestaltung auch die vertikale Erhebung in Betracht zu ziehen. Flüsse, Gebirge, Hochebenen, Tiefebenen, Steppen, Wald, Acker, Heide, Wiese und Sümpfe müssen unterschieden werden. Daran schließt sich eine Betrachtung der Menschen, welche diese

[1] Die 8. Direktorenkonferenz der Provinz Pommern im Jahre 1882 hat in dem dort gebilligten Lehrplan den gleichen Weg erfolgt.

Strecken bewohnen. Diese Menschen sind abhängig von ihrem Wohnsitz und ernähren sich auf verschiedene Art, wie es eben die Bodenbeschaffenheit, die Art ihres Wohnortes gestattet. Fischer und Jäger, Hirten und Ackerbauern, Gewerbe und Handel werden dem Knaben in ihrer natürlichsten Begründung vorgeführt. Daran schließt sich die physische Stammesverschiedenheit der europäischen Nationen: Slaven, Germanen, und Romanen. Von der geistigen Seite der Erdenbewohner tritt zunächst nur die Religion und die Sprache hervor. Man unterscheide den griechisch-katholischen Russen von dem römisch-katholischen Italiener, Spanier und Franzosen, den anglikanischen Engländer von dem protestantischen Deutschen und Schweden.

Ein dritter Schritt führt uns in die eigentliche Heimat zurück nach Deutschland und Bayern, wo wir mit weiten Gesichts- und Vergleichungspunkten ausgestattet anfangen die Geographie in ihrem vollen Umfange gründlich zu betreiben. Es tritt nun zur Kenntnis der horizontalen und vertikalen Gestaltung noch die Schichtung des Bodens und die Eigenschaften des Luftmeeres, so daß geologische und physikalische Anschauungen mitgeteilt werden müssen.

Die Erfüllung dieser Räume durch Pflanzen, Tiere und Menschen wird bis ins einzelne verfolgt. Besonders muß eingesehen werden, welchen Einfluß Boden und Klima auf die Existenz dieser Wesen ausübt. Von großem Vorteil ist in dieser Frage die neu eingeführte Naturgeschichte und Physik. Einen wichtigen Abschnitt bildet die von der Natur des Bodens beeinflußte und auf denselben wieder zurückwirkende Thätigkeit des Menschen. Ackerbau, Gewerbe und Handel Deutschlands müssen mit Zuhilfenahme der Statistik in ihrer Leistungsfähigkeit und Ausdehnung erkannt werden. Es werden Ackerbaugebiete, Industriegegenden und Handelscentren unterschieden, für welche die hinreichende Begründung aufgesucht werden muß. In dieser Thätigkeit erscheint der Mensch im Kampfe mit der Natur, die ein zweifaches Ringen darstellt: 1. Die Beseitigung der Hindernisse, welche die Natur der menschlichen Bewegung in den Weg stellt, 2. die Eroberung und Ausbeutung der Kräfte und Schätze der Natur, welche dem menschlichen Leben immer mehr Intensität und Annehmlichkeit verleihen. In ersterer Beziehung hat der erfinderische Geist des Menschen die

Natur besiegt durch Schiffe, Eisenbahnen, Tunelle, Kanäle, Luftballons, Maschinen, Fernröhre und Taucherglocken. Andererseits hat er ihre Kräfte und Schätze sich dienstbar gemacht in der Gewinnung der Metalle, Mineralien und Kohle, des Dampfes und der Elektrizität. Diese eingehende Betrachtung der Erdräume und Menschen erstrecke sich nach und nach auf alle Länder Europas.

Der weitere Schritt der Geographie führt in das politische Leben der Völker. Hier spielt sie freilich eine weniger bedeutende Rolle. Sie spricht zwar von politischen Grenzen, aber diese sind nicht ein Ergebnis der Natur, sondern der willkürlichen Vereinbarung der Machthaber. Sie tritt aber als Ratgeberin auf, indem sie ihre natürlichen Grenzen: Gebirge, Flüsse, Seen, Steppen, Sümpfe und Wüsten den Politikern empfiehlt und die Vorteile derselben hervorhebt gegenüber den künstlich gesicherten politischen Grenzen. Ein ziemlich gewichtiges Wort spricht sie jedoch in der Kriegführung mit, indem sie den Wegweiser abgibt für die Heerführer und die Terrainverhältnisse für die Aufstellung und die Verwendung der Truppen kennen lehrt.

Sogar auf die geistige Kultur der Menschheit hat die Geographie Einfluß gewonnen. Sie bietet den bildenden Künsten das Material zur Darstellung ihrer Werke, sie liefert Holz, Steine, Metalle und Farben für die Werke der Baukunst, Bildhauerei und Malerei. Wer weiß ferner nicht, welche Bedeutung das Naturschöne in dem Bereiche der Kunst gewonnen hat. Die ästhetischen Eindrücke des Naturschönen entwickeln sich in der mannigfaltigsten Weise vom lieblich Idyllischen bis zum mächtig Erhabenen. Der Waldspaziergang neben dem springenden Gießbach, die hochragenden Felswände des Thales mit ihren Burgen und Wäldern, die weite fruchtbare Ebene mit dem fernen Gebirg, die im Abendglanz schimmernde Meeresküste, das Meer mit seinen Gefahren: Alles dieses und unendlich viel anderes bieten Motive für die Malerei. Wie gerne weilt ferner die Poesie bei der Natur, ja sie scheinen schwesterlich zusammenzugehören, denn Goethe sagt:

„Natur und Kunst, sie scheinen sich zu fliehen
Und haben sich, ehe man es denkt, gefunden;
Der Widerwille ist auch mir geschwunden,
Und beide scheinen gleich mich anzuziehen."

Es ließe sich eine unendliche Zahl von Dichterstellen sammeln, wo Naturgegenstände, Scenen und Vorgänge mit Innigkeit, Wärme und Begeisterung dargestellt werden.

Aber nicht bloß auf dem Gebiete der Malerei und Poesie, sondern auch im Kreise der Wissenschaft und Mythologie spiegelt sich, wie Ratzel[1] schön sagt, die Natur im Geiste des Menschen wieder. Und Alex. v. Humboldt[2] deutet die höchste Wirkung der Natur an, wenn er sagt: „Die erhabene Bestimmung des Menschen ist es, den Geist der Natur zu ergreifen, welcher unter der Decke der Erscheinungen verhüllt liegt.“ Und an einer anderen Stelle: „Die Welt sinnlicher Erscheinungen reflektiert sich in der Tiefe der Ideenwelt.“

Daraus ergibt sich, daß die Schule auch den ästhetischen Sinn an der Natur entwickeln kann und soll, daß sie es ferner versuche, die Gestalten der griechischen und deutschen Mythologie auf ihre natürlichen Grundlagen zurückzuführen und sich bemühe, in religiös christlichem Sinne die Größe und Allmacht des Schöpfers in seinen Werken nachzuweisen und Bewunderung und Dankbarkeit gegen ihn zu erwecken. Hauptaufgabe der Geographie bleibt jedoch, die materiellen Interessen der Menschen aufzuzeigen und die physikalischen Bedingungen ihres Daseins zu erkennen.

Zu diesem letzteren Zwecke wäre ein letzter und oberster Lehrkurs der physikalischen Geographie im Gymnasium einzuflechten, welcher nach der Einführung der Physik als obligatorischer Lehrgegenstand wesentlich erleichtert wäre. Während es die gewöhnliche Geographie hauptsächlich mit den Formen der Erde und des darauf entstehenden Lebens zu thun hatte, ist es die Aufgabe der Physik jene Kräfte, Bewegungen und Gesetze aufzusuchen, welche jene Formen geschaffen und dieses Leben erst möglich gemacht haben. Während also dort das Stoffliche, Sachliche und Thatsächliche hervortritt, offenbart sich hier die unsichtbare Kraft, die regelnde Vernunft, das unabänderliche Gesetz d. i. der von Humboldt bezeichnete Geist der Natur, der schaffend, erhaltend und erzeugend wirkt vom fernsten kosmischen Nebelfleck durch die

[1] Anthropo-Geographie p. 21.

[2] Kosmos I, p. 6 und 164.

unendlichen Räume des Fixsternhimmels bis herab in unser Sonnen-System und auf unsere Erde, die er regelnd und forterhaltend durchbringt.

Eine solche umfassende physikalische Naturbetrachtung hat Alex. v. Humboldt in seinem „Kosmos" mit glänzendem fachmännischen Wissen angestellt, nachdem schon vorher Herder in seinen „Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit" einen ähnlichen Flug mit mehr apriorischen Anschauungen gewagt hatte. Die Werdegesetze der Weltkörper und ihre regelmäßigen Bewegungen, das innige Lebensverhältnis zwischen Sonne und ihren Planeten, die Erleuchtung und Erwärmung unserer Erde, ihre Stellung und Bewegung, ihr Verhältnis zum Monde, die Bedeutung unseres atmosphärischen Luftmeeres und seine Strömungen, die Temperatur desselben und seine Höhe, seine Bewölkung und Niederschläge; ferner die Betrachtung des Meeres, seiner Verdampfung, Bewegung und seiner Tiefen, die Erkenntnis endlich des Erdinnern und seiner vulkanischen Natur, ihrer elektrischen und magnetischen Kräfte und das von all dem abhängige Leben der Pflanzen, Tiere und Menschen: all dieses in ursächlichem Zusammenhang aufgefaßt würde das geographische Wissen in eine geographische Bildung umwandeln.

Es würde sich daraus ein Überblick über das Ganze der Weltschöpfung ergeben, die uns die wunderbare Großartigkeit und weise Gesetzmäßigkeit der Schöpfung vor Augen führen würde. Wir hätten einen Blick gethan in die Werkstätte Gottes, wir hätten die Naturgesetze als Gedanken des allmächtigen und allweisen Schöpfers erkannt, wir hätten einen Hauch seines Geistes verspürt und seine Nähe gefühlt, der Gottesglaube wäre zu einem Wissen, zu einer Überzeugung geworden. Während den Alten die Naturbetrachtung zur Mythologie wurde, wird sie uns zur Religion.

Unterrichtsweise.

Über diesen Punkt kann ich mich kurz fassen, da ich schon p. 81 das Wesentliche mitgeteilt habe. Zur Vervollständigung sei noch folgendes angefügt:

Grundlage und Ausgangspunkt beim ganzen Unterricht ist die persönliche sinnliche Erfahrung des Schülers. Die unmittel-

bare Anschauung seines heimatlichen Bodens, der Pflanzen, Tiere und Menschen muß die psychologische Unterlage des geographischen Unterrichtes bilden; denn sie bilden das notwendige Material, aus dem durch die Kraft der Phantasie neue Bilder und Vorstellungen fremder und entfernter Räume gebildet werden müssen. Die Anregung zu diesen Phantasiebildungen entfernter Räume soll aber nicht mit bloßen Worten geschehen, sondern durch bildliche Darstellung, also durch mittelbare, nachahmende Anschauung. Dazu dienen Globus, Reliefe, Karten und Zeichnungen. Die psychologische Thätigkeit, aus diesen Bildern sich möglichst getreu die Wirklichkeit in der Phantasie vorzustellen, habe ich oben p. 82 näher beschrieben.

Beim ersten Unterricht nun, der es mit der Bildung der unmittelbaren Anschauung oder mit der Übung der bildlichen Betrachtung zu thun hat, soll das Lehrbuch ferne bleiben. Erst wenn die Anschauungsmittel nicht mehr genügen, muß die beschreibende und statistische Darstellung des Buches herangezogen werden. Dies wird erst eintreten, wenn man mehr als die Räume und ihre Erfüllung betrachten will, wenn man die Akte der Bodenkultur, der Industrie und des Handelsbetriebes kennen lernen, wenn man Entfernungen, Größen und Zahlen erfahren, wenn man Gründe für Sitten und Gebräuche wissen will.

Die politischen Grenzen sind eigentlich der Geographie fremd, sie gehören vielmehr der Geschichte an und sollten daher nicht zuerst, sondern zuletzt in der Betrachtung eines Landes genommen werden. Aber die politischen Grenzen werden trotzdem im Vordergrunde des Unterrichts bleiben, so lange man die Geographie Europas nach Staaten lehrt. Die Geographie von Bayern kann eben nicht anders begonnen werden, als mit einer Abgrenzung dieses Gebietes von anderen. Würde sich dagegen die Geographie streng auf ihren Begriff beschränken, so würde sie von den zufälligen politischen Umgrenzungen absehen und Europa nach rein geographischen Gesichtspunkten der Bodengestaltung behandeln und nur dann die politischen Grenzen berücksichtigen, wenn eine Nation oder ein Staat ein so abgeschlossenes wirtschaftliches und kulturelles Ganze bildet, daß es als ein Objekt der Naturbetrachtung gelten kann. An diesem interessantesten Naturobjekt ist seine Ausdehnung zu betrachten, ob es im Zu- oder

Abnehmen begriffen oder stabil geworden ist, ob es andere Nationalitäten zurückdrängt oder zurückweicht. Es ist auseinander zu setzen, wie es von seinem Boden beeinflußt wird und umgekehrt, welche verändernde Thätigkeit die Nation auf der Oberfläche ihres Bodens ausübt, wie sie sich nährt, kleidet und wohnt, welche politische Gesinnung sie hegt und welche Religion sie hat.

So weit reicht gewöhnlich der eigentliche Geographieunterricht am humanistischen Gymnasium. In den 4 oberen Klassen hört dieser Unterricht auf, ein besonderes Fach zu sein, allein die Geographie und ihre Kenntnisse verschwinden nicht aus der Schule. Sie machen sich vielmehr geltend als tragendes Fundament der politischen und Kulturgeschichte; ja erst hier tritt bei der größeren geistigen Reife der Schüler die kausale Beziehung der geographischen Bedingungen in der Entwicklung des Menschen hervor. In der Dichter-Lektüre ferner wird ihre ästhetische Seite in einem großen Umfang gewürdigt. Die Naturbilder des anschaulichen Epos und die in lyrischer Glut leuchtenden Stimmungsbilder sollen deshalb in den Schöpfungen der Poesie einer besonderen Betrachtung unterworfen werden. Sie sollen als Selbstzweck herausgelöst und analysiert werden, um den ästhetischen Sinn der Jugend zu bilden. Ja sogar ins Gebiet der Religion erstreckt sich die Wirkung der Geographie, wenn sie sich in den Weltenraum erhebt und in das Innere der Erscheinungen bringt und so zur Astronomie und Physik wird. Denn die großen und wunderbaren Gesetze, welche den Gang des Weltalls beherrschen und festigen, sind die vom Schöpfer in die große Weltmaschine gelegten Gedanken einer unendlichen Weisheit, die unsere religiöse Verehrung hervorruft.

8. Rechnen und Mathematik.

Als Nichtfachmann auf diesem Gebiete muß ich mich auf allgemeine Anschauungen beschränken und das pädagogische Detail einem anderen überlassen; doch glaubte ich der Vollständigkeit halber diese wichtigen Gymnasiallehrfächer hier nicht übergehen zu sollen.

Das Gebiet des Rechnens und der Mathematik sind die Größen des Raumes. Sie ist eine zählende und messende Kunst, indem sie die Zahl und Ausdehnung der Raumgrößen bestimmt, welche als

Linien, Flächen oder Körper zu behandeln sind. Die Messungen der Raumausdehnung sind aber nicht möglich ohne die Voraussetzung eines sich gleichbleibenden Grundmaßes, eines einheitlichen Maßstabes; das Zählen ferner nicht ohne die Annahme einheitlicher, homogener Größen. Aus diesem Bedürfnis entstand die Zahl Eins, welche ins Unendliche addiert und wieder subtrahiert werden kann. Die Zahlenreihe ist also eine notwendige Abstraktion des Verstandes und gewinnt erst eine reale Bedeutung, wenn sie sich auch mit Raumeinheiten verbindet. Die Raumgröße wird erst bestimmt durch das Hinzutreten der Zahl, wie eine Sache erst verständlich wird durch das klingende Wort. Die Raumgrößen wären ohne das Eins wissenschaftlich nicht erkennbar. Die Zahl ist also das erste und unentbehrliche Mittel zur Erkenntnis der realen Welt. Daher die große Wertschätzung derselben bei den Pythagoreern und in der späteren Epoche der platonischen Philosophie.

Wie in dem Sprachunterricht eine doppelte Richtung besteht, eine grammatisch-formale, in welcher die grammatisch-logischen Funktionen der Worte betrachtet und eingeübt werden, ferner eine praktisch-reale, in welcher der Inhalt der Worte vorzugsweise zur Geltung kommt, so gibt es auch im Rechen- und Mathematik-Unterricht eine formale Richtung, in welcher die Funktionen der Zahlen ohne Rücksicht auf einen Inhalt betrachtet und eingeübt werden, Rechnen mit unbenannten Zahlen, ferner eine reale Richtung, in welcher die Zahlen auf einen sachlichen Inhalt angewendet werden. Die erstere Richtung ist in beiden Fächern die Vorbereitung zur zweiten. Diese zweite Übung, die Anwendung auf eine Sache, Rechnen mit benannten Zahlen, ist die schwierigere, weil sie erstens die Gewandtheit in den Zahlenfunktionen voraussetzt, zweitens verlangt, den vorgelegten realen Stoff so zu analysieren, daß er für die Zahlenfunktionen erfaßbar wird.

Die Operationen des Rechnens entwickeln sich aus den Grundoperationen des Addierens und Subtrahierens, aus denen die höheren und abgekürzten Operationen das Multiplizieren, Dividieren, Potenzieren, Radizieren, Logarithmieren hervorgehen.

Die Gewandtheit des Rechnens ist meist Sache des Gedächtnisses und der Uebung, aber die Anwendung auf einen praktischen Fall

ruft die Kräfte des Geistes in hohem Grade wach, indem man den Gegenstand der Berechnung einer verstandesmäßigen Analyse unterwerfen, die Größen desselben unter einander vergleichen und den gesetzmäßigen Zusammenhang derselben erkennen muß. Dann erst ist es möglich, eine mathematische Formel aufzustellen, welche der kürzeste Ausdruck der vernünftigen Gesamterkenntnis und zugleich eine kondensierte wissenschaftliche Erklärung des praktischen Falles ist, eine Philosophie ohne Worte. Man vergleiche, was ich über Mathematik p. 103 gesagt habe.

Die Geometrie ferner sucht alle Raumausdehnung ihren Maßen zu unterwerfen und zu klassifizieren d. h. in Arten und Gattungen der Ausdehnung zu subsumieren, mit anderen Worten, die Raumgestaltung in ein wissenschaftliches System zu bringen, welche durch die Kunst des Messens und Rechnens in ihrer wirklichen Größe erfaßt werden kann. Diese systematische Raumtheorie entwickelt sich vom Punkte zur Linie, zum Winkel, zur Fläche und zum Körper. Die Geometrie sucht also Form und eingeschlossenen Raum der Körper und Flächen zu veranschaulichen und rechnerisch zu bestimmen. Dieser Teil der Mathematik hat den Vorzug der Anschaulichkeit in der Zeichnung und dem Modell.

9. Naturgeschichte und Physik.

Während die rechnende und messende Mathematik die logischen und formalen Verhältnisse der Naturgegenstände zu ihrem Forschungsobjekte hatte, sucht die Naturgeschichte die Gegenstände als solche, ihre Entstehung, ihre Entwicklung, ihre Existenzbedingungen sowie ihre Bedeutung im Haushalte der Natur kennen zu lernen.

Die Naturgeschichte behandelt einen Gegenstand, welcher der Jugend am nächsten liegt sowohl wegen seiner Anschaulichkeit als auch besonders wegen des großen natürlichen Interesses, welches die Jugend an Blumen, Pflanzen, Steinen und Tieren hat. Der Knabe sammelt schon vorher Käfer, Schmetterlinge, Blumen, Steine und Muscheln. Die frühesten Bilderbücher führen ihm die mannigfaltige Tierwelt vor. Der Unterricht findet also eine reiche Vorstellungsgruppe im Bewußtsein des Knaben vor. Dahinein muß

er nun System und Verständnis bringen. Die spielende Sammel- und Aufspeicherungsart muß zunächst dem verständigen Anschauen und Zerlegen des typischen Naturobjektes Platz machen. Der Knabe soll in den Bau der Naturgegenstände eingeführt werden. Er lernt ihre wesentlichen Bestandteile kennen. Durch Vergleichung mehrerer anderer Exemplare gewinnt er den Begriff der Arten und Gattungen. Damit aber dieser anschauende, zerlegende und vergleichende Unterricht dem Knaben nicht lästig wird, muß man auf systematische Vollständigkeit verzichten; denn der Geist des Knaben hat dafür noch kein Interesse. Man schreite also nach der deskriptiven Unterweisung in der Pflanzen- und Tierkunde zur vitalen Betrachtung derselben. Pflanzen und Tiere müssen sehr bald als lebende Wesen angesehen werden, welche entstehen, ihr Leben erhalten, sich nähren und kleiden, sich schützen und fortpflanzen und endlich absterben. Es wird durch diese Art der Betrachtung ein neues Interesse geweckt, das Interesse des Gemütes, die Teilnahme an den Schicksalen dieser Geschöpfe. Die Biologie der Pflanzen und Tiere sollte den Hauptlehrstoff der Naturgeschichte am humanistischen Gymnasium bilden, weil auf diese Art der naturgeschichtliche Unterricht dem übrigen historischen, das Leben der Menschen behandelnden Unterrichte am ähnlichsten wird und eine erwünschte Ergänzung zum Menschenleben bietet. Dadurch wird das Interesse für die Natur am meisten geweckt, weil unser Gemüt sich daran heftet, weil wir auch in dieser sprachlosen Welt die Sorgen des Lebens, den Kampf ums Dasein sehen, ähnlich wie es uns selbst ergeht. Wir gehen nicht mehr teilnahmslos an einem Ameisenhaufen oder Bienenstock vorbei, die erstickenden Wassermassen und der verzehrende Sonnenbrand können uns nicht mehr gleichgiltig sein, wir empfinden die Not der Gräser, wir hören die Klage des Halmes. Nun belebt sich die Natur, sie wird uns verwandt, sie bekommt Sprache und bietet uns unerschöpflichen Stoff der Unterhaltung und Belehrung. Es sei mir gestattet hier anzuführen, was H. Kern[1] sagt: „Alle Seiten der Erkenntnis sind es, welche der Betrachung der Natur abgewonnen werden können. Aber auch die Teil-

[1] Grundriß der Pädagogik, 3. Auflage p. 48.

nahme des Gemütes geht nicht leer aus. Die Natur steht uns nicht nur als ein Objekt unserer Beobachtung, unseres Denkens und unserer Beurteilung gegenüber, als etwas Fremdes, das bald fördernd, bald störend seinen Einfluß auf uns geltend macht; sie ist uns auch ein lieber Umgang, der uns beruhigt und erhebt, wenn wir des Treibens in der Menschenwelt müde geworden sind. Es ist dies die poetische Naturanschauung, welche in den Kinderseelen lebt und welche die Dichter zu Sängern der Natur gemacht hat. Sie läßt uns nicht nur die Tiere als beseelt, wie wir es sind, ansehen, sondern auch Pflanzen und tote Gesteine werden mit Empfindung und Leben begabt. Wie die griechische Mythologie die ganze Natur mit unzähligen Gottheiten belebte, so sieht die poetische Naturbetrachtung, die wohl zu unterscheiden ist von der ästhetischen, die Natur mit dem Maßstabe des Schönen messenden Naturbetrachtung, die Naturkörper als geistige Wesen, die Naturerscheinungen als Handlungen dieser Wesen an, jene als Repräsentanten, diese als Wirkungen von Ideen, von höherem geistigem Leben. Ein naturkundlicher Unterricht, der auch diese Naturbetrachtung zur Geltung kommen läßt, macht uns die Natur nicht nur zu einem Gegenstande der Beschäftigung, sondern auch zu einem Umgange, der unsere Teilnahme erweckt und uns dem unermeßlich Großen und der mikroskopischen Wunderwelt gegenüber zu religiöser Demut und Erhebung führt".[1]

Ich bin leider zu wenig Kenner, als daß ich mich in das interessante Detail der Pflanzen- und Tierbiologie einlassen könnte, ich muß deßhalb die pädagogischen Winke über diesen Unterricht dem berufenen Fachmanne überlassen.

---

[1] P. Güßfeldt, Erziehung der deutschen Jugend 1890 p. 117: „Der naturhistorische Unterricht soll auch erhebend auf das Gemüt wirken. Das allmähliche Entschleiern so ungeahnter Gesetzmäßigkeit, verbunden mit soviel Schönheit soll den Knaben von selbst zu der Frage hinüberleiten, wo denn die Ursache von all dem zu suchen sei. Eine neue Form der Gottheit dämmert in ihm auf; der Katechismus der Natur zeigt ihm den Schöpfer. Bisher kannte er nur den Gott der 10 Gebote. . . . Er muß auch den naturwissenschaftlichen Größenwahn unterdrücken, als könnten die einzelnen Wissenschaften unserem geistigen Auge den letzten Grund der Dinge freilegen."

Ich widme schließlich noch ein kurzes Wort der Physik, welche seit kurzem einen ziemlich großen Umfang an den humanistischen Gymnasien eingenommen hat. Dieses Fach vermittelt eine wissenschaftliche Einsicht in jene Bewegungen und Kräfte, welche die Gegenstände der Naturgeschichte und Geographie beeinflussen; es ist also eine wertvolle Ergänzung zu jenen beiden. Die Physik gewinnt ein Hauptinteresse dadurch, daß ihre Gesetze auf den Bestand unserer Erde, auf die Existenz der Pflanzen, Tiere und Menschen praktische Anwendung finden; ferner dadurch, daß der Mensch mit seiner Erfindungsgabe diese Kräfte in seinen Dienst stellt und für sich arbeiten läßt. Diese praktische Seite der Physik sollte der wissenschaftlichen Theorie niemals fehlen.

Die Physik beobachtet entweder unmittelbar oder durch das Experiment mittelbar die Wirkungen der Kräfte und ihre Bewegungen im Weltall. Die Größe derselben kann sie nur mittels der Zahl d. h. nur mit Hilfe der Mathematik bestimmen, mit der sie sich deshalb auch eng verbündet hat. Die in der Physik behandelten Objekte sind entweder die von der Natur gegebenen Kräfte oder durch menschliche Combination hervorgebrachte Maschinen und Instrumente.

Ursprüngliche Naturkräfte sind die Anziehungskraft, die Kohäsion, die Adhäsion und die Expansion, aus denen die Kraftwirkungen der Schwere, der Festigkeit, des Widerstandes, der Tragfähigkeit und Bewegung hervorgehen. Zu den jetzt noch geheimnisvollen Naturkräften gehören die Elektrizität und der Magnetismus. Andere Naturkräfte sind in der Wirklichkeit die Wirkungen von anderen. Dazu gehören Licht, Wärme und Schall. Diese Wirkungen sind ihrer Ursache sehr unähnlich. Denn das Licht ist eine Empfindung unserer Netzhaut, welche durch Ätherschwingungen gereizt wird. Die Wärme eine Empfindung unserer Gefühlsnerven, welche ebenfalls von Ätherschwingungen getroffen werden; der Schall endlich eine Empfindung unserer Gehörnerven, welche von Luftwellen berührt werden.

Der menschliche Erfindungsgeist hat die mannigfaltigen Naturkräfte kunstvoll in seine Gewalt gebracht, um sie in seinem Dienste wirken zu lassen entweder zur materiellen Arbeit oder zum Zwecke

wissenschaftlichen Forschens. Es entstanden dadurch die Maschinen und Instrumente. Der Scharfsinn des Menschen hat durch Combination von Hebel, Schraube, Keil, Kolben und Welle Arbeitsmaschinen von emiment sicherer und zuverlässiger Wirkung erfunden; er hat es verstanden, die Expansionskraft und den Druck der Luft, des Dampfes und der Gase, sowie durch die Wirkung der Elektrizität und des Magnetes auf Metalle Bewegungskräfte sich zu schaffen, welche die Bewegungskraft des menschlichen und tierischen Körpers weit übertreffen und ihn hundertfach ersetzen.

Das Studium der Naturkräfte gewährt den rechten Einblick in den Bau der Welt und in den inneren Zusammenhang der Erscheinungen. Unsere Erkenntnis entdeckt in dem Weltgebäude großartige Gesetze, die durch unermeßliche Räume und gewaltige Stoffmassen ihre unveränderliche Wirkung ausüben. Wir finden ein mannigfaches, aber zweckmäßiges Ineinandergreifen von Bewegungen, welche eine großartige Vernunft zur Voraussetzung haben, so daß wir wie bei einer kunstvollen Maschine nach dem Erbauer fragen, aus dessen Geiste diese Zweckmäßigkeit auf den toten Stoff übergegangen ist. Indem wir von dem festen Grundsatze ausgehen, daß die Materie keine Vernunft hat, daß sie aber von der Vernunft beherrscht wird, ebenso wie die materiellen Stoffe und Teile der menschlichen Maschine, gelangen wir zu dem obersten Problem der Naturwissenschaften, zur Frage nach dem ersten Beweger und zur Quelle der vernunftmäßigen Gestaltung des Naturreiches. Darauf gibt die Religion die ausreichende Antwort, indem sie die Welt als Offenbarung eines allweisen und allmächtigen Gottes bezeichnet.

10. Die Religion.

Die Religion verbindet Gott und die Welt und stellt dadurch den Zusammenhang zwischen dem Urheber und seinem Werke wieder her. Die Welt selbst weist auf diesen Zusammenhang hin, indem sie mitsamt ihrem Inhalte die Spuren eines allweisen und allmächtigen Begründers an sich trägt. Darum muß auch die wissenschaftliche Durchdringung der Schöpfung die Vernunft des Schöpfers wieder finden und ihm selber nahe kommen.

Dieser Weg der forschenden Gotteserkenntnis ist aber für die Menschen unmöglich, weil ihre Einsicht und die Kraft des Geistes zu schwach ist und höherer Führung bedarf, um sich solchem Streben mit Erfolg hinzugeben. Diese Schwäche zwingt die Menschen zum Glauben, an die Stelle des eigenen Forschens tritt die Autorität der Kirche, welche ihnen Aufschlüsse über Gott und seine Beziehungen zur Welt erteilt. In dem Menschen liegt aber, weil er selbst ein Geschöpf Gottes ist, eine Ahnung von Gott und ein Trieb sich mit ihm in Beziehung zu setzen. In seiner Seele sind die göttlichen Spuren vorhanden; das Streben nach Wahrheit, die Freude am Schönen, die Gewißheit eines Guten sind die elementaren Bestandteile einer göttlichen Substanz. Deshalb ergreift der Mensch begierig die Aufschlüsse über das Wahre, Gute und Schöne und fühlt sich beglückt. So suchte und sucht noch das Heidentum ohne die rechte Führung in der Natur die Spuren Gottes und gelangt in täuschendem Wahn zu einer Mythologie, indem es so kurzsichtig ist, die Naturvorgänge zu personifizieren. Es ist, als suche der Mensch im Finstern nach Gott und irrt und findet ihn nicht, glaubt ihn gefunden zu haben und hat ihn nicht. Erleuchtete Heiden haben diesen mythologischen Irrtum eingesehen. Die schwache Menschheit konnte deshalb ihren Gott nur dann finden, wenn er selbst sich ihr offenbarte und sein Wesen und seinen Willen ihnen kund that. Solche Offenbarungen Gottes sind schon seit Erschaffung des Menschen geschehen nnd wurden im Leben des israelitischen Volkes fortgesetzt, welches mitten im Heidentum den Glauben an den einen wahren Gott lebendig erhielt, indem es die Offenbarungen Gottes von Geschlecht zu Geschlecht forterbte. Als aber auch hier der Verfall und die Zersplitterung begann, da erschien Christus, der Sohn des lebendigen Gottes, und vollendete die unmittelbare Offenbarung Gottes und sicherte dieselbe vor Vergessenheit durch die Stiftung seiner Kirche. Hier hebt das Christentum an und die christliche Religionslehre, deren Inhalt das Gymnasium wissenschaftlich erkennen soll hauptsächlich deshalb, weil hier der systematische Religionsunterricht seinen Abschluß findet.

Bewahrerin also, Verbreiterin und Auslegerin der christlichen Religion ist die von Christus gestiftete Kirche. Christus hat dieser

Kirche zu diesem Zwecke seine eigene Autorität verliehen und unerschütterlich begründet durch die Sendung des hl. Geistes. Das praktische Ziel der Kirche ist die Heiligung des Menschen, seine Gottähnlichkeit und Gemeinschaft. Deshalb teilt sie ihm vor allem die Lehren und Heilswahrheiten mit und waltet so des ihr übertragenen Lehramtes. Sie belehrt ihn über die Existenz und das Wesen Gottes, sie führt ihm den wunderbaren Bau der Welt als eine Schöpfung der göttlichen Allmacht und Weisheit vor, ein Werk, das ebenso durch den Willen Gottes fortbesteht, als es aus ihm hervorgegangen ist. Sie lehrt, daß Leben, Ordnung und Gesetz nur von einem allmächtigen und allweisen Gott stammen können. Sie sagt ihm, daß der Mensch gottähnlich gebildet und mit der göttlichen Gabe der Vernunft und Freiheit ausgestattet ist; daß aber durch den Mißbrauch dieser Freiheit die Sünde und das Böse in die Welt gekommen, von dem er sich nur durch die Mitwirkung Gottes wieder befreien kann. Diese Befreiung ist geschehen durch das unendliche Liebeswerk der Erlösung, durch den Sohn Gottes selbst, Jesus Christus, und die dadurch bewirkte Zuwendung der göttlichen Gnade, welche als wirksame Hilfe unseren schwachen Willen unterstützt in der Vervollkommnung unserer Seele. Während in der materiellen Welt die Notwendigkeit der göttlichen Gesetze herrscht, handelt der Mensch mit Freiheit, er kann wählen zwischen gut und bös, er kann Gott und seinem Willen zugewandt oder abgekehrt sein, kann Gott lieben und hassen und infolge dessen wieder geliebt oder gehaßt sein. Wer von Gott geliebt ist, steht auch in seiner Gnade. Hier zeigt sich deutlich das Verhältnis zwischen Kind und Vater. Daß aber das Menschenkind den göttlichen Vater nicht vergesse, ist ihm vom Schöpfer, eine Stimme in das Innere mitgegeben, die Stimme des Gewissens, welches im Grunde nichts anderes ist, als die Reaktion der göttlichen Natur der Seele. Die Freiheit des Willens gestattet, dieser Stimme zu widersprechen und zu folgen, das Böse zu thun und wieder zum Guten zurückzukehren. Diese Rückkehr zum Guten geschieht durch den Akt der Rechtfertigung, der Bekehrung. Er ist aber nur auf dem Wege der Gnade möglich, die sich dem guten Willen des Menschen znwendet. Diese Gnade spendet Gott sowohl unmittelbar an diejenigen, die aufrichtig wollen, als auch indirekt durch

das Priesteramt der Kirche. Die Rückkehr zu Gott wird in der christlichen Religion zu einer innigen Vereinigung mit Gott selbst durch die hl. Eucharistie. Dadurch wird der Wille des Menschen immer mehr geläutert und gestärkt im Kampfe wider das Böse, er wird wahrhaft frei d. h. befreit und unbeeinflußt von den Reizen der Sinnlichkeit. Aus diesem Zustand der sittlichen Freiheit entsteht die Tugend in ihrer Mannigfaltigkeit in Beziehung zu Gott und seiner Kirche, zum Staate und den Mitmenschen und endlich zu sich selbst. Diese Tugend macht uns tüchtig im Berufsleben und wohlgefällig vor Gott und den Menschen; denn sie wird zur werkthätigen und überzeugungstreuen Liebe zu Gott und den Mitmenschen; und deshalb nennt man auch das Christentum die Religion der Liebe.

Ziele und Aufgaben.

Es ist eine hohe Aufgabe des Religionsunterrichtes, eine klare christliche Weltanschauung in den Schülern zu bilden. Zuerst muß er den zentralen Ausgangs- und Orientierungspunkt festlegen, nämlich das notwendige Dasein eines allmächtigen Gottes. Er schreite dann fort zur sichtbaren Schöpfung, zu dem in beständiger Bewegung und Umänderung befindlichen Universum. Die Gesetze dieser Bewegungen und Veränderungen sind die That einer göttlichen Vernunft, es sind verwirklichte Gottesgedanken. Der Religionsunterricht führe den Schüler an die Stelle der Schöpfung, wo das Leben beginnt, wo auf der toten Materie das Leben der Pflanzen und Tiere entsteht. Er zeige, daß zwischen der Existenz der Materie und dem belebten Organismus der Pflanzen und Tiere keine natürliche Brücke, keine Entwicklung besteht, daß vielmehr das Leben, das individuelle Sein, einen besonderen Schöpfungsakt erforderte, daß ein Zusammenhang beider nur insoferne besteht, als das Leben die Materie als Substrat seines Wirkens und Seins nötig hat und an den Stoff geknüpft ist. Er betone endlich nachdrücklichst, daß auch zwischen dem höchst entwickelten Tiere und dem Menschen eine für uns unüberbrückbare Kluft besteht, die den Menschen himmelweit von der Tierwelt trennt, wenn auch die Materie beider sich berühren. Aus derselben Materie ist etwas ganz anderes gemacht, in einem

neuen Schöpfungsakte muß der Mensch geworden sein. Wie die Pflanzen- und Tierwelt durch den Begriff des Lebens von der Materie sich abhebt, so erhebt sich der Mensch über jene durch den Begriff des Geistes, welcher mit den göttlichen Zügen der Vernunft und Freiheit, mit dem himmlischen Drange nach Wahrheit, Schönheit und Güte ausgestattet ist, wovon die Tierwelt nichts verspürt. Mit dem Menschen nähert sich die Schöpfung wieder ihrem Ausgangspunkt und strebt nach ihrem göttlichen Ursprung zurück, indem die Seele bestimmt ist, gottähnlich zu werden und zu Gott zurückzukehren. Dieses Gottähnlichwerden ist aber ein langer Entwicklungsprozeß, der sich nicht mechanisch nach notwendigen Gesetzen abspielt, sondern nach freier Entscheidung des vernünftigen Menschen sich gestaltet, unterstützt von der göttlichen Liebe und Gnade und möglich gemacht durch die Erlösung. Aus dieser Freiheit stammt Sünde und Strafe, Verdienst und Belohnung.

Die zweite Aufgabe besteht darin, den Schüler in die Gesellschaft der Menschen einzuführen, um auch hier die Wirkungen des Christentums zu erfahren. Da begegnet er zuerst der Arbeit. Der Mensch muß sich seinen Unterhalt erringen, er wird ihm nicht gegeben wie dem Tiere; er muß ferner sein Leben sichern und schützen und hat also in beiden Beziehungen einen Kampf ums Dasein zu führen. Sein Leben muß er sich alle Tage selbst erwerben und erhalten im Schweiße seines Angesichtes, wie es über ihn verhängt ist seit dem Sündenfalle. Mit Rücksicht darauf erscheint dem Christen die Arbeit als eine Buße nach dem Willen des Schöpfers, als ein sittliches Verdienst. Indem also der Mensch arbeitet, erwirbt er sich sein Leben und seinen Unterhalt, aber er wirkt auch sittlich, denn er arbeitet, weil er es Gott schuldig zu sein glaubt. Die Arbeit hat demnach auch einen doppelten Wert, einen materiellen und einen sittlichen. Der eine bringt ihm Wohlstand, der andere Tugend.

Der materielle Erfolg der Arbeit, der angehäufte Reichtum, birgt aber für den Menschen eine neue Gefahr; denn es kann sich hieraus der materielle Sinn, die Habsucht und die damit verbundene Genußsucht entwickeln, die alle Tugend und geistige Regsamkeit erstickt und die Sinnlichkeit zur Herrschaft bringt. Die Religion zeigt dagegen den rechten Weg des Verhaltens. Die materiellen Güter

haben nach ihr den Zweck, dem Menschen die Möglichkeit zu bieten, seiner geistigen Vervollkommnung obzuliegen und die Interessen der Menschheit und der Nächstenliebe zu fördern. Wer durch irdischen Wohlstand von der materiellen Sorge des Lebens entbunden ist, muß im Reiche des Geistes arbeiten und den idealen Interessen der Menschheit dienen; denn von der Arbeit ist keiner entbunden. Er trete ein in die Arbeitssphäre der Kunst und suche die Schönheit, oder er gebe sich der Wissenschaft hin und arbeite im Dienste der Wahrheit; oder er diene der Verbreitung des Guten und widme sich dem Dienste der Kirche; oder er trete in den Staat ein und wahre die Interessen des Rechts und der Freiheit, der Ordnung und Sicherheit.

Diese materielle und geistige Arbeit der einzelnen erhält einen schützenden Rahmen in der Organisation des Staates, welcher deshalb auch eine moralische Institution ist. Denn die Kulturarbeit, welche er ermöglicht und in ihrer Entwicklung schützt und fördert, macht den Menschen sittlich besser und nähert ihn der Humanität. Die Staatsform ist eine Gewalt, welche entweder durch den Willen aller oder durch Vereinbarung oder durch patriarchalische Fürsorge aufgestellt ist zu dem Zwecke, jeden einzelnen in seinem Besitz und in seiner Arbeit zu schützen, mag sie materieller oder geistiger Art sein. Die Staatsgewalt gewährt so nach innen jedem Angehörigen eine, wenn auch beschränkte Sphäre der freien Entfaltung der Kräfte. Es entwickeln sich aber daraus zwei moralische Richtungen des Staates: 1. das Verhältnis des Menschen zum Nebenmenschen und zur Gesamtheit der Staatsangehörigen, 2. das Verhältnis des Staates zu anderen Staaten. Das erste Verhältnis erweckt moralische Kräfte, indem dieses Zusammenleben nur möglich ist durch Duldung und Gerechtigkeit, negativ gesprochen durch Einschränkung des Egoismus und der Begehrlichkeit. Das Ganze dagegen repräsentiert sich in dem einheitlichen Willen des Volkes oder des Königs, in dem Gesetz. Diesem Ganzen gegenüber muß der einzelne wiederum sich einschränken, indem er seinen Willen zum Gehorsam beugt. Durch diese moralischen Wirkungen zeigt der Staat seine göttliche Mission und seine Verwandtschaft mit der Religion. Aus einem natürlichen Bedürfnis entsprungen, dient er der geistigen und moralischen Entwicklung der Menschheit. So lange der Staat diese seine Aufgabe

klar erfaßt und im Dienste der menschlichen Vervollkommnung arbeitet, wird die christliche Religion ihm anhängen, mag seine besondere Form republikanisch oder konstitutionell-monarchisch oder patriarchalisch sein; denn sie hat nur daran ein Interesse, ob die christlichen Prinzipien und die Absichten Gottes in der Leitung des Volkes zur Anwendung kommen. Einer solchen Regierung befiehlt sie zu gehorchen. „Gebet dem Kaiser, was des Kaisers ist!" „Jedermann sei unterthan der Obrigkeit, welche Gewalt über ihn hat!" Würde aber der Staat seiner göttlichen und sittlichen Mission untreu, dann würde sie ihm zurufen: „Man muß Gott mehr gehorchen als den Menschen."

Der Krieg freilich ist eine That, welche dem christlichen Prinzip der allgemeinen Nächstenliebe widerspricht, die aber notwendig wird, um gegen die störenden Über- und Eingriffe des bösen Nachbars sich zu wehren. Der Staat sieht mit Recht darin eine heilige Pflicht, die Schätze seiner Kultur zu schützen gegen den böswilligen Zerstörer seines Glückes. Mit demselben Rechte schützt in der Wildnis der Indianer seine Hütte, verteidigt der Vogel sein Nest. Der Krieg bleibt ein Faustrecht, das ist wahr, aber er ist immerhin ein Recht, das eben mit der eigenen Faust ausgeübt werden muß, so lange es über den Staaten keinen höheren irdischen Richter gibt, der die Macht hat, den ungerechten Staat zu züchtigen und den unschuldigen in Schutz zu nehmen. Erst wenn das Böse aus der Welt verschwunden ist, wird der Streit aufhören und das Reich Gottes auf Erden beginnen, das höchste Ziel christlicher Staaten-Entwicklung.

Nachdem nun der Schüler eine christliche Weltanschauung gewonnen und die Lebensbedingungen und ihre Ziele kennen gelernt hat, ist er drittens einzuführen und einzuweihen in die Aufgaben seines eigenen inneren Seelenlebens. Er ist aufzuklären über seine eigene Doppelnatur, über die Beziehungen des sinnlichen Leibes und die idealen Bedürfnisse der göttlichen Seele. Zwischen beiden herrscht der Streit. Der Körper drängt sich vor und verlangt stürmisch Befriedigung, die Seele taucht nur langsam aus der erdrückenden Sinnlichkeit empor und verlangt nach den idealen Gütern der Menschheit, nach Schönheit, Wahrheit und Güte. Es ist nun Aufgabe der christlichen Selbsterziehung, diesen Kampf des

besseren Prinzips gegen das schlechtere im Innern siegreich für die Seele auszukämpfen und so den Strebungen der Seele die sichere Herrschaft über die Sinne zu verschaffen. Zu diesem Kampfe gegen die eigene Sinnlichkeit bedarf der Mensch des göttlichen Beistandes, der übernatürlichen Gnade. Wenn dann der innere Sieg gelungen, kehrt ein himmlischer Friede in die Seele ein, ein Friede, den die Welt nicht geben kann. Durch diesen Sieg wird das Reich Gottes im einzelnen begründet, das jeder sich so oft erbeten will mit der Bitte: „Zu uns komme dein Reich!" Dann ist der Wille des Menschen mit dem Willen Gottes in Übereinstimmung getreten, sein Herz ruhet in Gott und sein Verstand ist befriedigt von dem Besitze der Wahrheit. Das ist das hohe Ziel der christlichen Humanität.

Lehrweise.

Der Religionsunterricht ist der geistigste und idealste und entbehrt am meisten der sinnlichen Anschauung. Indem er Wahrheiten über Gott, das Jenseits und die Beziehungen zwischen Gott und den Menschen behandelt, wendet er sich zunächst an den Verstand. Das Gymnasium nun, welches den systematischen Religionsunterricht abschließt, soll seinem Charakter entsprechend eine wissenschaftliche Erkenntnis der Glaubenswahrheiten anstreben. Der Schüler soll von dem vernünftigen und notwendigen Zusammenhang derselben eine Überzeugung bekommen. Dieses Unterrichtsziel wird freilich erst auf der oberen Stufe des Gymnasiums möglich sein; auf der unteren herrscht ein getreues Aufnehmen der christlichen Lehren in das Gedächtnis. „So ist es", genügt dem Kleinen, „so muß es sein", entspricht dem Großen.

Da aber der Religionsunterricht ein Erziehungsunterricht im eminentesten Sinne ist, so hat er unausgesetzt auf den Willen der Schüler einzuwirken, damit die erkannten Wahrheiten im religiös-sittlichen Wandel auch zur That werden. Diese Einwirkung auf den Willen ist aber außerordentlich schwer, weil er frei ist und nur aus eigenen, in der Seele herrschenden Motiven sich bestimmen läßt. Man muß also Motive in die Seele pflanzen, wirksame starke Triebe; und die stärksten gedeihen im Gemüte, wo die Ge-

fühle den Wert der Erkenntnisse bestimmen. Die Gefühle wirken deshalb am stärksten und unmittelbarsten auf den Willen und drängen ihn zum Entschluß und zur That. Was man liebt, das thut man willig. Der Lehrer muß also die Liebe zum Guten in die Seelen senken, dann hat er eine Gewähr, daß die vom Verstand erkannten Wahrheiten auch ihre Verwirklichung finden. Er muß Gesinnung gründen d. h. Erkenntnis und Liebe vereinen, um die Quelle der Thaten zu erschließen. Aber Liebe zum Guten vermag nur der zu entzünden, der sie in Wahrheit und Reinheit selbst besitzt.

III. Anwendung der Psychologie auf die Erziehung.

Während der Unterricht das Ziel verfolgt, Kenntnisse und Fertigkeiten der Jugend mitzuteilen, auf daß sie befähigt werde, die Kulturaufgaben der lebenden Menschheit in einer bestimmten Berufsstelle aufzunehmen und weiter zu fördern, obliegt es der Erziehung, zum sittlichen Handeln diese Kenntnisse und Kräfte zu verwerten. Mit einem Worte die Kenntnisse und Fertigkeiten des Verstandes müssen Gegenstand des Willens werden, der Weg zum Willen aber führt durch die Sphäre des Gemütes. Denn wir wissen aus der empirischen Psychologie, daß die Einsicht des Verstandes weniger stark auf den Willen wirkt als die Gemütserregungen. Letztere stehen in einem näheren Zusammenhang mit dem Willen als die Verstandesthätigkeit. Daher erfolgt der Willensentschluß und die That viel sicherer und regelmäßiger durch die aufwallende Regung des Gemütes als durch die klare und kalte Einsicht des Verstandes.[1] Es wäre aber ein Fehler, die Erziehung d. h. die Lenkung des Willens von den Kenntnissen des Verstandes zu trennen, den Verstand und seinen Inhalt vom Wollen zu isolieren. Vielmehr bleibt es eine wesentliche Aufgabe der Erziehung, die wertvollen Kenntnisse des

[1] Diese psychologische Thatsache ist in der Tugendlehre des Sokrates und Plato übersehen, so daß es unrichtig war zu behaupten: Tugend ist Wissen und Tugend ist lehrbar. Und doch müssen wir zu Sokrates und Plato zurückkehren mit der Forderung: Wissen muß zur Tugend gemacht werden. Dies geschieht durch die Kunst der Erziehung. Mit Recht sagt Rümelin (Reden und Aufsätze. Neue Folge 1881) p. 30: „Aber darin hat Sokrates recht, daß wo es sich darum handelt, auf einen anderen sittlich einzuwirken, hiefür kein anderes Mittel in Frage kommen kann als dasjenige, was überhaupt von Mensch zu Mensch übertragbar ist, das Wissen und Denken."

Verstandes durch den Läuterungsraum des Gemütes hindurch nach dem auswärts zur That strebenden Willen zu leiten und dadurch die Theorie des Unterrichts in das fruchtbringende Gebiet der Praxis zu übertragen. Nur dann kann die Schule erwarten, daß ihre Lehre die rechten Früchte trage, daß die Erziehung Leben werde.[1] Die Erziehung ist demnach eine notwendige Ergänzung des Unterrichts, beide zusammen bilden erst ein Ganzes, das man Bildung zu nennen hat. Gewöhnlich bezeichnet man den Unterricht als einen Teil der Erziehung, während ich vom psychologischen Standpunkt aus Unterricht und Erziehung die koordinierten Teile der Bildung nennen möchte.

Herbart hat das Verhältnis von Verstand, Gemüt und Wille infolge seiner eigentümlichen Psychologie nicht zur Geltung kommen lassen. Denn da er nur Vorstellungen als die einheitliche Thätigkeit der Seele gelten läßt, so sind bei ihm Gemüt und Wille nicht wesentliche Grundrichtungen der Seelensubstanz, sondern nur Resultanten aus den mechanischen Verschiebungen und Verbindungen der Vorstellungen. Er sagt darum auch:[2] „Es gibt kein selbständiges Begehrungsvermögen, sondern das Wollen wurzelt im Gedankenkreise.“ Er meint also, daß der Wille mit mechanischer Notwendigkeit aus den Vorstellungen hervorwachse, eine Ansicht, welche die empirische Psychologie und die tägliche Erfahrung widerlegt hat. Denn Wissen ist noch nicht Tugend, die Gedanken und Vorstellungen des Guten haben noch lange nicht das Thun des Guten zur Folge. Herbart kommt streng genommen auf den sokratischen Satz zurück, daß die Tugend eine Erkenntnis des Guten ist. Herbart kann die Freiheit des Willens nicht in sein System bringen und mit dieser hat doch die Erziehung vorzüglich zu rechnen. Rümelin sagt deshalb richtig (a. a. O. p. 29): „Die Tugend ist kein lehrbares Wissen, denn das innerste Wesen derselben, die Selbstüberwindung, ist unübertragbare freie und eigenste That des einzelnen. Kein Wissen irgend einer Art kann mit irgend welchem Grade von Sicherheit zur sittlichen That führen.“ Der Unterricht muß also seinen Erkenntnisstoff durch den Schmelzofen des Gemütes gehen lassen, damit er als Willen

[1] Vgl. Krieg, Lehrbuch der Pädagogik p. 121.

[2] Schriften zur Pädagogik, X. Bd. herausg. v. Hartenstein, p. 209.

und Charakter bildende Masse brauchbar gemacht werde. So wird der Unterricht zur Erziehung. Aus beiden entsteht dann die Bildung. Mancher ist gelehrt, aber nicht gebildet. Denn die Gelehrsamkeit ist ihm im Verstande befestigt, Gemüt und Wille sind unberührt geblieben, auf Gesinnung und Charakter ist nichts übergegangen. Ein solcher ist unterrichtet, aber nicht gebildet, da ihm die Erziehung nicht zu teil geworden ist.

Nachdem nun fest steht, daß der Inhalt des Verstandes durch das Erziehungsgeschäft, welches sich stets dem Unterrichtsverfahren unmittelbar anzuschließen hat, zugleich auch zum Inhalt des Gemütes und Willens werden muß, um Bildung zu erzeugen, so bleibt noch die Frage zu beantworten, ob an unseren Schulen außer dem Unterrichtsstoff noch ein weiteres Gebiet erzieherisch zu verwerten ist oder nicht. Bieten Geschichte, Sprachstudien, Religion, Mathematik und Naturlehre den Stoff nicht bloß zur Erkenntnis, sondern auch zur Erweckung der Gesinnung und des Charakters oder ist noch ein Zweites erforderlich, das zur Ergänzung dient? Es ist allerdings unbestreitbar, daß die genannten Lehrfächer die Gesamtheit der menschlichen Interessen einschließen und zwar mit besonderer Betonung der idealen Güter der Menschheit, und daß sie infolge dessen auch alle Seiten des menschlichen Geistes berühren und bilden. Aber, könnte man sagen, gehört das Benehmen der Schüler gegen Lehrer und Kameraden, gehört ihre Haltung und Sprache, gehören Ordnung, Reinlichkeit, Pünktlichkeit, Aufmerksamkeit, Pflichtgefühl, Gehorsam und Wahrheitsliebe nicht auch zur Erziehung? Wer möchte das bestreiten? Es eröffnet sich also noch ein Gebiet, welches erzieherisch verwertet werden muß. Wie unterscheidet sich dieses Gebiet von dem ersten, dem erziehenden Unterrichtsstoff? Der Unterricht wirkt direkt auf die Erkenntnis und ist nur eine indirekte, durch das Gemüt und den Willen gehende, also den Unterrichtsstoff umgestaltende Einwirkung auf den Charakter; das neu eröffnete Gebiet dagegen wirkt direkt auf den Willen durch Befehle, Gesetze, durch Vorschriften, die dem Schüler ein Sollen zurufen. Der Schüler soll aufmerksam, wahrheitsliebend, pünktlich, reinlich, bescheiden und freundlich sein. Während die Unterrichtsstoffe mit einer Nahrung verglichen werden

können, welche innerlich verarbeitet und den Teilen der Seele assimiliert werden müssen, sind die erziehenden Gebote und Befehle, das Licht und die Luft d. h. jene Bedingungen, ohne welche eine gedeihliche Entfaltung des Seelenlebens nicht möglich ist. Die Erziehung ist also das Resultat einer zweifachen Einwirkung, nämlich eine Erziehung durch den Unterricht und eine Erziehung durch die Zucht.

1. Erziehung durch Unterricht.

Jeder Unterricht hat zwei Aufgaben zu leisten, er soll in erster Linie belehren, indem er sich an die Anschauung und den Verstand wendet, er soll aber auch zweitens erziehen, indem er den Lehrstoff auch dem Gemüte und dem Willen zu Gute kommen läßt d. h. organisch umgestaltend ihnen assimiliert. Die belehrende Aufgabe des Unterrichts ist im vorausgehenden Abschnitt behandelt worden, nun erübrigt nur noch die erziehende näher zu betrachten.

Die erziehende Wirkung wird im allgemeinen erreicht dadurch, daß der Unterrichtsstoff nicht bloß Sache des Verstandes und der Einsicht bleibt, sondern auch in das Gemüt, in die Tiefen und Weiten der seelischen Empfindung eindringt und den Willen, die Energie des Wollens befruchtet.[1] Diese erziehende Richtung alles Unterrichtes hat Herbart mit dem größten Nachdruck betont und ihre segensreichen Folgen aufgezeigt. Er hat sich dadurch um die Pädagogik und den praktischen Unterrichtsbetrieb ein großes Verdienst erworben, denn seine pädagogischen Lehren haben bis zur Gegenwart eine nachhaltige Wirkung geübt in theoretischer Ausgestaltung und angewandter Praxis. Ja sein Einfluß war so stark, daß seine Nachfolger die doppelte Richtung alles Unterrichts, nämlich sowohl belehren als auch erziehen nicht scharf genug auseinander hielten und nicht gleichwertig gelten ließen, sondern vielmehr die erzieherische Wirkung in den Vordergrund drängten, wenn sie auch theoretisch

---

[1] O. Willmann, Didaktik als Bildungslehre II, p. 57: „Der Bildungsinhalt muß seine rechte Stelle in dem Gesamtwachstume einnehmen und in der Förderung der ganzen geistigen Kraft seine Beziehungspunkte suchen, welcher seinerseits auf den sittlichen als den endgiltigen hinweist.“

Belehrung und Erziehung wohl zu unterscheiden wußten. Das Belehren scheint sich ihnen von selbst zu ergeben, aber das lange versäumte Erziehen bedarf nach ihrer Ansicht einer besonderen Beachtung.[1] Daher kam es, daß die Herbartianer allen und jeden Unterrichtsstoff erzieherisch verwerten wollten oder nur solche Stoffe zum Unterrichte wählten, aus denen eine erzieherische Wirkung erzielt werden konnte. Diesem einseitigen Bestreben ist doch die Thatsache entgegenzuhalten, daß nicht jeder Stoff erzieherisch verwertet werden kann, daß vielmehr bald die Anschauung, bald der Verstand, bald das Gemüt, bald der Wille vorzugsweise oder ausschließlich in Anspruch genommen wird. Sucht man aber jeden Stoff nach der erzieherischen Richtung auszubeuten, so thut man ihm Gewalt an, man sucht ihm eine Form zu geben, in die er nicht paßt, man wird unnatürlich. Wenn ein Stoff nicht viele Seiten hat, kann man ihn auch nicht vielseitig behandeln. Das „vielseitige Interesse" nämlich ist nach Herbarts

---

[1] Kern, Grundriß der Pädagogik p. 6: „Die durch die sittlichen Ideen bestimmte Einsicht sowohl wie das ihr entsprechende Wollen gehen aus dem Gedankenkreise hervor, wie ihn der Erzieher vorfindet und wie er ihn bildet, und es ist daher die erste Aufgabe des Erziehers, den Gedankenkreis des Zöglings so zu gestalten, daß aus ihm die durch die sittlichen Ideen bestimmte Einsicht wie ein dieser Einsicht unterworfenes Wollen hervorgehen kann und die zweite, für die Entstehung eines solchen Wollens zu sorgen. Die erste dieser Aufgaben löst der Unterricht, die zweite die Zucht. Beide müssen den Gesamtzweck der Erziehung im Auge behalten," und p. 7: „So oft wir schlechtweg vom Unterrichte sprechen, haben wir den erziehenden im Sinne."

W. Rein, Pädagogik im Grundriß (Sammlung Göschen 1893 2. Aufl.) Einleitung p. 10: „Wenn die Familien vor allem für die Erziehung der einzelnen sorgen, so sollen die Schulen die überkommenen Güter der Gesittung-den wertvollen Schatz, an dem Jahrtausende gearbeitet, erhalten und weitergeben." Rein nennt die Volksschulen, Mittelschulen und Hochschulen geradezu Erziehungsschulen im Gegensatz zu den Fachschulen. Aus der Erziehungsrichtung gehen auch seine Forderungen p. 38 hervor: „Das Griechische muß in den Vordergrund treten, da die Bedeutung der römischen Litteratur in pädagogischer Hinsicht sich mit dem Griechischen entfernt nicht messen kann. Hauptaufgabe bleibt die Vertiefung in den Inhalt der klassischen Werke. Die Grammatik wird nicht um ihrer selbst willen betrieben, sondern nur soweit, als sie zur Vermittlung des Verständnisses der Schriftwerke nötig ist." Dagegen lese man nach, was ich oben über den logisch und formal bildenden und deshalb unentbehrlichen Einfluß des Grammatikstudiums gesagt habe.

Vorschrift das erste Gesetz des erziehenden Unterrichtes. Diese Interessen nimmt er aber nicht aus der Natur der Seele, sondern aus dem praktischen Leben. Da das menschliche Wissen aus den zwei Quellen, Erfahrung und Umgang, herstammt, so müssen die Interessen aus diesen beiden Begriffen abzuleiten sein. Der eine bezieht sich auf Sachliches, der zweite auf Persönliches. Der erste verleiht Kenntnisse, der andere Teilnahme. Aus jedem der beiden Erfahrungskreise hat Herbart drei Interessen entwickelt. Aus dem Kreise des Sachlichen ergibt sich das empirische, spekulative und ästhetische Interesse; aus dem Kreise des persönlichen Umgangs bilden sich das sympathetische, soziale und religiöse Interesse. Wie man sieht, berührt das empirische Interesse das Was d. h. das Wesen der Dinge, ihre Eigenschaften und Teile; das spekulative fragt nach dem Warum d. h. nach dem Zusammenhang des einzelnen mit seinem Ganzen und dem Bau der Welt; das ästhetische Interesse betrachtet das Wie d. h. die Form der Erscheinung. Von der zweiten Gruppe will das sympathetische Interesse die Teilnahme an dem Schicksal des einzelnen erwecken, das soziale Interesse in die staatliche Gemeinschaft uns versenken und das religiöse Interesse die Beziehungen zu Gott und den höchsten Gütern des Lebens betrachten. Ganz bezeichnend nennt Herbart die drei ersten Interessen die Vertiefung in den Stoff, das geschieht durch die Beantwortung der Fragen: Was, Warum und Wie? Undeutlich dagegen ist die Zusammenfassung der drei anderen Interessen unter den Begriff der Besinnung.

Unzweifelhaft jedoch sind diese 6 Interessen geeignet das menschliche Leben zu durchdringen und den Unterricht hierüber, also den historischen Unterricht nicht bloß belehrend, sondern auch erzieherisch zu gestalten; denn diese Vielseitigkeit der Interessen liegt wirklich im menschlichen Leben. Naturgeschichte und Physik dagegen, Kunst und Einzelwissenschaften, und gar erst sprachlich-grammatische Studien, Zeichnen und Mathematik lassen sich nicht in ein Prokrustesbett spannen. Denn diese wenden sich ihrer Natur nach vorzugsweise an eine einzelne Seelenkraft, entweder an die Anschauung oder den Verstand oder an das Gemüt oder an den Willen. Die eine Forderung aber müssen auch wir stellen, daß der erziehende Unterricht darnach streben

muß, alle Teile und Kräfte der Seele am Unterricht teilnehmen zu lassen, soweit es die Natur des Unterrichtsstoffes möglich macht.

Ein Nachteil ist es für die Interessenlehre Herbarts, daß sie nicht aus den psychologischen Grundlagen seiner Pädagogik entwickelt ist, sondern an den äußeren Stoff angeschlossen wird.[1] Wir dagegen sagen: die Interessen sind Strebungen der Seele, die den Wissens- und Erfahrungstoff durchdringen wollen. Die Teile und Kräfte der Seele müssen also auch die Arten der Interessen bezeichnen. Demnach ergeben sich nach unserer psychologischen Lehre folgende vier Hauptinteressen: 1. das Interesse der Anschauung, 2. das Interesse des Verstandes, 3. das Interesse des Gemütes, 4. das Interesse des Willens. Die Befriedigung der beiden ersten ist die Belehrung, die Befriedigung der zwei letzten ist die Erziehung; beide zusammen ergeben den höheren Begriff der Bildung. Nun gibt es Unterrichtsstoffe, die ihrer Natur nach belehrend wirken, diese müssen durch den Einfluß des Lehrers erziehend auch auf Gemüt und Wille wirken, ferner gibt es Unterrichtsstoffe, welche ihrer Natur nach erziehend wirken. Diese sind umgekehrt durch den Lehrer auch auf Verstand und Anschauung belehrend auszudehnen.

Die belehrende Seite des Unterrichtsbetriebes ist in den vorausgehenden Abschnitten behandelt, für jetzt bleibt uns noch die erziehende Richtung übrig. Dafür halten wir an dem Grundsatz fest, daß die Kenntnisse des Unterrichts dann erzieherisch wirken, wenn sie durch die Empfindungen des Gemütes hindurch zu Entschlüssen und Grundsätzen d. h. zu Antrieben des Willens werden. Also Gesinnung und Charakter, die Reaktion des Gemütes und des Willens sind die Ziele des erziehenden Unterrichtes. Denn aus diesen zwei Quellen stammt die eigentliche Persönlichkeit, das sich selbst bestimmende Wesen gegenüber der objektiven Welt. Der Verstand nämlich setzt sich in

[1] Rein, (a. a. O. p. 83) verfällt in einen Widerspruch, wenn er sagt: Abgetrennt von der Vorstellung ist der Wille nichts. Das Wollen wurzelt in den Gedankenmassen, wächst daraus hervor." Und gleich darauf; „das Wollen ist eine geistige Aktivität von eigentümlicher Art, ein neuer Anfangspunkt in der Entwicklung der Seelenthätigkeit."

den Besitz der äußeren Erscheinungen, das Gemüt verwandelt diesen Besitz in Individualität und der Wille steigert ihn zur Kraft, welche wiederum auf die objektive Welt zurückwirkt. Das innerste Heiligtum des Menschen ist also sein Gemüt, welches von dem aufnehmenden Verstand und dem nach außen wirkenden Willen eingeschlossen ist.

Das Gemüt ist der Sitz der geistigen Empfindungen, es ist die feinfühlige Wage, auf welcher alle vom Verstand überkommenen Erkenntnisse abgewogen und abgeschätzt werden. Diese Kunst des Abwägens und der Wertbestimmung soll der Lehrer auf seine Schüler übertragen. Dabei sieht er sich freilich vergebens nach Regeln, Lehrbüchern, Schablonen und Vorschriften um. Denn es gibt für diese Mitteilungen nichts dergleichen.[1] Das Lernen ist eben nur Sache des Verstandes. Wer also den Erziehungsimpuls nicht in seinem Busen trägt, wird es durch Bücher nie bekommen. Damit ist der schwierigste Punkt des Lehrerberufs berührt. Die Erziehungskunst ist keine Kunst, die man aus Büchern und Vorträgen lernen kann. Sie ist wesentlich eine Mitteilung der geistigen Persönlichkeit und nur insofern als man sie mitteilt, insofern man in wohlgeordneter, eindringlicher Rede und bezeichnender Geberde sich mitteilt, ist sie eine Kunst zu nennen, die nachahmbar ist; an sich ist sie ein seelischer Besitz. Darum sagt der feinsinnige Theodor Waitz[2]: „Nur wer die Tiefe eines umfassenden Gemütslebens besitzt, ist zum Erzieher geeignet.“

Der Lehrer wirkt also in Rücksicht auf die Erziehung zunächst nicht lehrend, sondern als lebendiges Beispiel. Seine Gesinnungen und Empfindungen werden auf den Schwingungen der Rede das Gemüt der Schüler berühren und ähnliche Gesinnungen und Empfindungen dort hervorrufen; gerade so wie der Sonnenstrahl die Blätter und Blüten der Pflanzen zum Leben und Wachstum anregt, ohne das Wie und Warum zu kennen. Cornel Krieg[3] sagt: „Der Erzieher kann das geistige Wesen nicht von außen hinein, sondern von innen heraus bilden, kann seine seelischen Akte nicht

[1] O. Willmann, „Didaktik als Bildungslehre II, p. 68: „Gefühle haben etwas Selbstwüchsiges und lassen sich so wenig lehren als vorschreiben.“

[2] Allgemeine Pädagogik p. 277.

[3] Lehrbuch der Pädagogik 1893 p. 55 und 56.

mechanisch eingeben oder übertragen, sondern der Zögling muß dieselben mit seinem Inneren ergreifen, so daß das Denken, Fühlen und Wollen des Vorbildes sein Denken, Fühlen und Wollen wird und daß er in freier Selbstthätigkeit ausführt, was der Erzieher beabsichtigt. In dieser Hinüberzeugung des reifen Geistes auf den unmündigen ruht die Hauptkunst der Erziehung ... Das Mittel ist geheimnisvoll, das Kind muß im Gemüt ergriffen werden ... Die Seele muß das Dargebotene aufnehmen, sodann sich innerlich aneignen und dann zum Beweggrund seines Handelns machen. Dies ist die Kunst der Seelenführung (ψυχαγωγία) ... Besitzt der Erzieher die Gabe, sich in die Seele des Zöglings hineinzuversetzen und Vorstellungen und Gedanken nicht sowohl aus der eigenen als der Vorstellungs- und Gefühlswelt des Kindes zu holen, so wird er das Innere der Kindesseele beherrschen, sein Wort wird wie durch Zauber die Aufmerksamkeit wecken, eine gewisse Freudigkeit im Herzen des Zöglings entzünden, daß er unwillkürlich dem Inhalt, weil von ihm angezogen, folgt."

Nachdem wir oben die Hauptbedingungen des erziehenden Unterrichts kennen gelernt haben, nachdem wir uns gleichsam in der Topographie der Erziehung orientiert haben, müssen wir auch auf die Art des praktischen Betriebes einigermaßen zurückkommen. Die Marschroute des erziehenden Unterrichtes lautet: Gehe aus von der ebenen Straße der Anschauung und leite hinein in den steilen Pfad des Verständnisses. Lenke von da hinüber in die erquickenden Auen des Gemütes und betrete zuletzt mit rüstigem Schritte die Heerstraße der Willensentschlüsse. Dieser weite Weg ist nötig für jenen Unterricht, welcher nicht bloß belehren, sondern auch erziehen will. Wer nur bis auf die Höhe des Verständnisses führt, unterrichtet bloß, aber er erzieht nicht. Wer also in der Schule den Inhalt der Lektüre nur zum Verständnis, nur bis zur guten deutschen Übersetzung führt, hat nur den kurzen Weg zurückgelegt, bloß den Weg des Unterrichts durchmessen, die anderen Strecken der Erziehung hat er liegen lassen. Auf dieser kurzen Strecke wird er allerdings größere Partien des fremdsprachlichen Werkes zurücklegen, aber er hat doch die besten und schönsten Aussichtspunkte versäumt, welche der weitere Erziehungsweg zu bieten vermag. Der erziehende Lehrer dagegen

wird nach dem Verständnis der Sache die Wertschätzung und persönliche Empfindung wach rufen und Grundsätze für die Charakterbildung anzuregen streben. Diese erzieherische Thätigkeit wird ihm zwar Zeit kosten und er wird hinter dem andern räumlich zurückbleiben, aber er wird die Genugthuung eines allseitigen, vollkommenen Unterrichtes in sich tragen. Trotzdem aber wird er seine Zeit auch nicht versäumen, er wird noch weit genug kommen; denn Gemüt und Wille arbeiten rascher als der Verstand. Sie sind wie der weithin leuchtende Wetterschein, der rasch den weiten Himmel umspielt, die Straßen tageshell erleuchtet und dann den Lampenschein der Häuser wieder zur Geltung kommen läßt.

Jedoch lassen sich nicht alle Unterrichtsstoffe in gleicher Weise für die Gesinnungs- und Charakterbildung verwerten. Deswegen ist aber auch das Gemüt so reich an Stimmungen und Gefühlen, daß es die Welt der Erscheinungen und der Erfahrung mit der höchsten Mannigfaltigkeit der Gefühlsfarbe erfüllen kann. Die Religionskenntnisse greifen in die Tiefen des Herzens und lassen die unendlichen Fernen der Ewigkeit ahnungsvoll auftauchen. Die wissenschaftliche Naturkenntnis weckt im Gemüte die staunende Bewunderung über die Größe und Weisheit des Schöpfers. Die Kunstbetrachtung entzückt uns mit der Empfindung der Liebe und Teilnahme. Die Geschichtskenntnisse lassen uns im Menschen das Große bewundern, die edlen Thaten lieben, das Unrecht hassen und die göttliche Gerechtigkeit anbeten.

Die Empfindungen des Gemütes, welche die Erkenntnisse des Verstandes begleiten, geben diesem Wissensstoff erst eine subjektive, persönliche Färbung; sie sind der Widerhall des Wissens in den Grenzen der Persönlichkeit; sie sind der Farbenglanz, der dem trockenen Wissen Leben und Frische verleiht. Solche Gefühle an den Wissensstoff anzuknüpfen, dafür kann man keine Regeln, sondern nur Beispiele aufstellen; das kann man den Schülern nicht lehren, sondern nur zeigen. Die ausgesprochene Empfindung des Lehrers ist wie der Sonnenschein, der die Mannigfaltigkeit der Farben über die Fluren und Gärten streut. Nicht mit langen, zerpflückenden Reden wird dieser Eindruck erreicht, sondern in kurzen, bezeichnenden Urteilen und in einer Sprache, welche den Stempel der Wahrheit und

Echtheit an sich trägt. Nur was vom Herzen kommt, wird wieder zum Herzen bringen. Wie mit den Gemütsempfindungen, so ist es auch mit den Entschlüssen des Willens. Die Festigkeit und Geradheit des Lehrers wird die Jugend zu ähnlicher Willensrichtung veranlassen. Seine Grundsätze werden ihre Grundsätze, seine Maxime ihre Maxime werden. Darum sei der Charakter des Lehrers rein und fest, wenn er hoffen will, den Charakter seiner Schüler zu bilden, so viel an ihm liegt. Ein unendliches Feld ist hier dem erziehenden Lehrer eröffnet, aber diese Unendlichkeit kann den nicht schrecken, der die Erziehungskunst in seinem Busen trägt; denn diese Unendlichkeit ist er selbst und sein Gemüt. Er greife nur getrost hinein in seine volle Seele und lasse sich von seinem reingebildeten Geiste leiten.

2. Erziehung durch die Zucht.

Während die Erziehung durch Unterricht sowohl auf Gemüt als auch auf den Willen der Zöglinge einzuwirken sucht und dadurch, daß sie noch den Verstand in Anspruch nimmt, die ganze Seele erfaßt, will die Zucht nur auf den Willen einwirken. Während der Unterricht eine organische Erziehung der Seele von innen heraus aus ihren eigenen Kräften und Trieben anstrebt, beabsichtigt die Zucht eine gewaltsame Einwirkung von außen, um durch Gebote und Verbote, durch Lohn und Strafe, dem Willen des Zöglings die vom Erzieher gewünschte Richtung zu geben. Die wahre und natürliche, weil auf innerem Wachstum beruhende Erziehung ist daher die durch Unterricht gewonnene, ein Notbehelf dagegen ist die Zucht, die nur dann und so lange in Anwendung zu kommen hat, als die erstere noch nicht zur Selbständigkeit gelangt ist. Die Zucht ist der Pfahl, an den das Bäumchen gebunden wird, bis es stark und selbständig geworden den drohenden Stürmen trotzen kann. Die Zucht soll also die unterrichtende Erziehung unterstützen und schützen.

Das Ziel der Gesamterziehung ist die freie Selbstbestimmung des Menschen d. h. die aus der Einsicht und Gesinnung von selbst sich ergebenden richtigen Willensakte. Da diese freie Selbstbestimmung nicht eine plötzlich eintretende Seelenstärke ist, sondern sich von kleinen

Anfängen aus organisch entwickelt, so muß auch die direkte Einwirkung auf den Willen durch die zwingende Zucht diesem Wachstum entsprechende Abstufungen haben. Die Zuchteinwirkung muß im umgekehrten Verhältnis zur Willens- und Geistesentwicklung stehen. Mit dem steigenden Wachstum der Seelenkräfte nehmen Befehlen und Verbieten ab, denn man nähert sich immer mehr der freien Selbstbestimmung; und sie müssen abnehmen oder wenigstens sich anpassend ändern, weil der sich ausdehnende Baumstamm mit unwiderstehlicher Gewalt die Fesseln sprengt. Eine unangepaßte Zucht wird bei den Jünglingen nur Widersetzlichkeit als die naturgemäße Reaktion gegen den unvernünftigen Zwang hervorrufen. Je schwächer dagegen noch die Geisteskräfte sind und je weiter man noch von dem Ziele der freien Selbstbestimmung entfernt ist, desto strenger und bindender tritt das befehlende und verbietende Gesetz auf, desto äußerlicher sind noch Lohn und Strafe. Niemals also darf der Erzieher das ideale Ziel der freien Selbstbestimmung, das höchste Ziel der Menschenbildung außer acht lassen, welches darin gipfelt, daß die reinste Vernunft, die in Gott ihren Höhepunkt hat, zur Maxime des Willens geworden ist.

Die Zucht ist also ihrem Wesen nach eine Zwangsmaßregel gegen den noch ungebildeten Willen des Zöglings. Da aber der Wille sich nach zwei Richtungen bethätigt, indem er die Bewegungen des Geistes und des Körpers leitet, so muß auch eine doppelte Richtung der Zucht unterschieden werden, eine äußerliche, welche die Haltung und Bewegung des Körpers reguliert und eine innerliche, welche die Seelenthätigkeit unter ihre Botmäßigkeit zu bringen sucht. Zur erfolgreichen Ausübung dieses doppelten Zwanges braucht der Lehrer auch eine doppelte Kraft, die eine ist äußerlich, die andere geistig; erstere ruht in der körperlichen Mannbarkeit, die andere in der inneren Autorität. Mit der einen beherrscht er den Körper des Schülers, mit der andern den Geist desselben. Der Knabe fühlt sich äußerlich beherrscht durch die größere Körperkraft, er fühlt sich innerlich bestimmt durch die überlegene Geistesstärke des Lehrers. Er fühlt sich klein und schwach dem Großen und Starken gegenüber. Der Schüler hat den lebhaften

Eindruck, daß der Lehrer Macht über ihn hat. Die Wirkung ist der Gehorsam in äußeren und inneren Thaten.

Die Überlegenheit des Lehrers, die noch durch staatliche Sendung bedeutend erhöht ist, erzeugt aber eine Kluft zwischen ihm und dem Schüler, die sich durch eine gewisse Furcht und Befangenheit kund gibt. Der Schüler würde am liebsten dem Lehrer entfliehen. Diesen Zustand zu ändern, ist die erste Pflicht des Erziehers. Er muß nämlich die Kluft überbrücken, um den Zögling mit sich zu verbinden, um ihm die Hand zu reichen, um ihn an sich heran und zu seinen Zielen empor zu leiten, indem er ihn um so mehr unterstützt, je schwächer er noch ist und je weniger er den Weg kennt. Diese Herablassung des Lehrers äußert sich als Liebe und Wohlwollen, welche als schimmernde Hülle um die strenge Autorität sich winden. Wohlwollende Autorität muß also der Grundzug des Erziehers sein. Die Autorität erzeugt den Gehorsam, das Wohlwollen erweckt die Anhänglichkeit der Schüler, welch' letztere den erzwungenen Gehorsam der Autorität in freiwilligen Gehorsam verwandelt. Dieser bereitwillige und freudige Gehorsam ist das schönste Ziel des erziehenden Lehrers.

Die meisten Knaben werden so geartet sein, daß die Liebe des Lehrers ihre Gegenliebe erweckt. Allein die Erfahrung zeigt auch einzelne, die ein härteres Herz haben und sich nicht durch Wohlwollen leiten lassen. Bei diesen hat entweder die elterliche Erziehung oder das Überwiegen der Sinnlichkeit eine geringere Empfänglichkeit für zarte, seelische Eindrücke gelassen. Auf solche Schüler muß infolge dessen mit der strengen Autorität gewirkt werden, denn sie folgen nur dem Zwange. Diesen gegenüber wird die Haltung des Lehrers steif, der Ton lauter und nachdrücklich, die Rede befehlend und drohend. Diese Geltendmachung der Autorität verlangt einen energischen Willen und eine tiefe moralische Überzeugung. Die Autorität muß sich als inneres Gesetz repräsentieren, welches jeder Willkür auch des Lehrers sich entzieht und auf genaue Erfüllung dringt. Nägelsbach sagt ganz richtig:[1] „Ein Lehrer ohne Willenskraft ist ein tönend Erz."

Hat man sich so den Gehorsam erzwungen und der Autorität

[1] Gymnasialpädagogik p. 21.

ihre Geltung verschafft, so steige man wieder zur gewohnten Freundlichkeit herab und suche das harte Herz des Schülers zu erweichen und für das Wohlwollen empfänglich zu machen. Mancher läßt sich auf diese Weise umwandeln, denn er sieht, daß der Erzieher von wahrer Liebe zu ihm erfüllt ist und nur sein Bestes will. Wie oft nun diese psychischen Bekehrungsversuche gemacht werden müssen, ist Sache des Taktes. Sie werden eben so lange wiederholt werden müssen, als man einen Eindruck derselben beobachten kann; denn diese Eindrücke werden nicht ohne bleibende Wirkung sein. Diese wiederholten Versuche setzen beim Erzieher freilich eine unerschöpfliche Geduld und Langmut voraus sowie eine aufopfernde Hingabe an den Erziehungs-Beruf und eine moralisch vollendete Persönlichkeit, welche das Gute unentwegt verfolgt.

Wohlwollen und Autorität sind im Erziehungsgeschäft die natürlichen und wirksamsten Mittel, weil sie geeignet sind, jene psychischen Wirkungen hervorzurufen, worauf die freie Selbstbestimmung des Menschen, sein Charakter gegründet sein muß. Denn das Wohlwollen bildet das Gemüt, daß es in Liebe für das Gute entbrennt, und die Kraft der Autorität stärkt den Willen, daß er die Pflichten des Lebens als unverletzliche Gebote seiner Seele betrachtet, durch deren Befolgung diese sich glücklich fühlt, ein Beweis dafür, daß die Befolgung der Sittengesetze ein normales Bedürfnis der Seele ist.[1] Zu diesen zwei Wirkungen gesellt sich die Bildung des Verstandes, die Macht der Einsicht, welche das Wahre in Überzeugungen verwandelt und ein helles Licht über Empfindungen und Pflichten verbreitet. Wir sehen also, daß die Zucht dem erziehenden

[1] Krieg, Lehrbuch der Pädagogik sagt p. 169: „Alle Erziehung muß dahin arbeiten, daß der Zögling die Pflicht um ihretwillen erfüllen lerne. Es hat daher der Erzieher denselben zu dem Glauben zu erziehen, daß die wahrhaft sittliche That ihren Lohn in sich selbst trägt, nämlich in der guten Gesinnung, oder in dem übernatürlichen Beweggrunde, der Gott ist. Da hat die Erziehung Gelegenheit, sowohl das Gewissen zu schärfen als zu reiner Absicht beim Handeln und zu selbstloser Hingabe an das Gute (Pflicht) heranzubilden. Auch von jenem inneren Lohne, der in der Ruhe und dem Frieden des Gewissens besteht, hat die Erziehung zu reden und sich auf die eigene innere Erfahrung der Kinder zu berufen, ein vorzügliches Mittel zur Ausbildung und Stärkung des Gewissens."

Unterricht, wie wir oben sagten, in die Hand arbeitet, ihn ergänzt und seine Wirkungen befördert.

Während die Autorität im Befehlen und Verbieten als starre Gesetzmäßigkeit sich kundgibt, äußert sich das Wohlwollen durch Worte der Anerkennung und des Lobes, als freundliche Zuneigung gegen den guten Willen der Schüler. Die Autorität ist der heilsame Gegensatz zur Schwäche und Trägheit des Willens, das Wohlwollen die förderliche Übereinstimmung zwischen dem Willen des Erziehers und des Zöglings. Diese wohlthuende Übereinstimmung darf und soll vom Erzieher durch Worte zum Ausdruck gebracht werden. Der Schüler soll erfahren, daß er sich auf dem rechten Wege befindet, daß er dadurch seinem Erzieher eine Freude bereitet; denn dieses Bewußtsein erweckt auch in ihm selber wieder Lust und Neigung, in dieser Richtung zu verharren. Sein Wille wird auf diese Weise stärker zum Guten gemacht. Weiter soll die wohlwollende Anerkennung nicht gehen. Der Erzieher hüte sich, durch zu großes Lob den Ehrgeiz und die Ehrsucht zu wecken, die nicht sittlich sind. Auch äußerliche Auszeichnungen würden diese gefährliche Richtung begünstigen. Es genügt vielmehr für den Schüler das Bewußtsein der guten That, die von selbst ohne menschliches Zuthun die beseligende Befriedigung des Herzens hervorruft, ein sittlicher Lohn, der zur sittlichen Vollkommenheit führt. Neben diesem inneren Lohn erhält der Schüler auch noch einen äußeren, das ist eben das Wohlwollen des Lehrers, das in der freundlichen Sprache und in der Achtung desselben empfangen wird. Der Schüler fühlt sich gehoben dadurch, daß er in dem Vertrauen seines Erziehers steht. Außerdem wird er durch das amtlich ausgestellte Zeugnis seiner Leistungen öffentlich ausgezeichnet, wodurch dem berechtigten Streben nach Anerkennung und Geltendmachung der Persönlichkeit genug gethan ist.

Bei den meisten Schülern werden nun die zwei Haupterziehungsmittel der Zucht, Wohlwollen und Autorität, ausreichend sein. Die Erfahrung lehrt aber, daß es auch solche Schüler gibt, welche dem Wunsche und Gebote des Lehrers hartnäckig widerstreben, sei es aus Absicht oder aus mangelnder Selbstbeherrschung. Glücklicherweise wird es in den allermeisten Fällen Mangel an sittlicher Freiheit sein, warum der Schüler das Gebot und die Forderung der

Schule außer Acht gelassen hat; ein absichtliches Widerstreben des Schülers gegen das Gebot des Erziehers wäre eine Aufkündigung des Erziehungsverhältnisses, eine Absperrung gegen alle erzieherischen Einflüsse. Gegen beide Arten von Schülern gibt es nur ein letztes Mittel der Zucht, das sind die Strafen.

Denjenigen Schülern gegenüber, welche aus mangelnder Selbstbeherrschung, also aus Leichtsinn, Trägheit, Unaufmerksamkeit und Zerstreutheit fehlen, will die Strafe eine Stärkung des Willens und ein Zurückdrängen der störenden Sinnlichkeit bewirken. Denjenigen aber gegenüber, welche mit hartnäckiger, starker Seele dem Erzieher widerstreben, will die Strafe eine Unterwerfung des Willens und die Bereitwilligkeit, dem Erzieher Einfluß zu gestatten, durchsetzen. Im ersteren Falle wirkt die Strafe heilend und schützend, im zweiten dagegen rächend und züchtigend. In beiden Fällen sucht sie Unlust zu erzeugen und das Bewußtsein zu erwecken, daß verletzte Pflicht unangenehme Folgen hat. Bei der einen Art von fehlenden Schülern wird durch die Unlust der Strafe ein psychologisches Gegengewicht gegen die Verlockung der Sinnlichkeit hergestellt. Der Einfluß des Sinnlichen wird gehemmt, weil dasselbe zurückschreckt vor der sicher kommenden unangenehmen Strafe. Infolge dessen ergibt sich ein größeres Übergewicht des Geistigen; der gute Wille gelangt zum Siege, dadurch daß die Sinnlichkeit zurückgedrängt ist. Je öfter und dauernder dieses gute Übergewicht stattfindet, desto sicherer und anhaltender ist der gute Erfolg der Erziehung; der Schüler ist geheilt.

Schwieriger dagegen ist die erfolgreiche Behandlung eines bösen Willens, der mit hartnäckiger und kräftiger Seele den Gesetzen der Erziehung widerstrebt. Diesen Schülern muß die stärkste Unlust erweckt werden, indem ihrem Vergehen die stärkste Strafe folgt. Das Verfahren gleicht einem Kampfe zwischen dem Willen des Erziehers und dem des Schülers. In demselben muß vor allem die höchste Kraft der Autorität aufgeboten werden, der Schüler muß den Eindruck bekommen, daß der Erzieher einen starken und unbesiegbaren Willen hat, der entschlossen ist, auch die äußersten Mittel anzuwenden. Es muß dem Schüler das Ende und die Folgen seines Verhaltens vorausgesagt werden, um durch das drohende Unglück seinen

bösen Willen abzuschrecken. Er muß durch die Consequenz und die stete Steigerung der Strafen das Bewußtsein bekommen, daß er gegen die Macht des Erziehers nicht aufkommen werde. Um aber den schließlichen Erfolg seiner Erziehungsarbeit zu haben, muß der Lehrer bei aller Strenge der Autorität, bei aller Härte der Strafe das Wohlwollen, welches nur das Beste des Zöglings im Auge hat, deutlich zum Vorschein kommen lassen, damit die Verbindung zwischen ihm und dem Zögling aufrecht erhalten bleibt.[1] Krieg sagt ganz treffend: „Die Strafe darf nicht aus dem Bereich des Sittlichen, des Ethos, abgelöst werden."

In allen Strafen ist jedoch eine große Verschiedenheit und Steigerung möglich. Anders straft das Wohlwollen, anders die Autorität, wieder anders die äußere Gewalt. Dies bestimmt sich nach der Art und Größe des Widerstrebens gegen den Willen des Erziehers. Damit sind nicht zu verwechseln die bloßen Schwierigkeiten der Erziehung, die aus der Langsamkeit der Apperzeption des Zöglings, aus der Schwerfälligkeit seiner Wiedererinnerung und aus seinem mangelnden Verständnis sich ergeben. Man hüte sich sehr, solche Schwierigkeiten für sträfliche Widersetzlichkeit zu halten. Wollte ein kurzsichtiger oder ungeduldiger Erzieher auch diese Unbeholfenheit bestrafen, so würde er etwas bestrafen, was nicht bestrafbar ist, worin eben keine Verantwortlichkeit des Zöglings zu suchen ist.[1] Er würde ungerecht handeln und in dem so ge-

---

[1] Krieg, a. a. O. p. 176: „Die Strafe darf das enge Gemeinschaftsband zwischen Erzieher und Zögling nicht stören." . . „Jedenfalls trage der Erzieher nach erteilter Strafe dem Zögling keinen Groll nach, noch lasse er solchen beim Zögling aufkeimen."

[2] Wilhelm Münch, Neue pädagogische Beiträge 1893 p. 55: „Die Einteilung der Schule in gescheite und dumme ist, wie die in fleißige und faule, alte Schulmeistersitte; sie hat übrigens nur den Vorzug der Bequemlichkeit. Aber schon das innere Verhältnis zwischen dem, was man Dummheit und dem, was man Faulheit nennt, wird meist gar nicht recht beachtet. Ohne Verständnis Interesse zu haben, ist schwer (obwohl hier und da ein recht respektabler Wille dafür eintritt). Welches Verhältnis von Ursache und Wirkung nun im einzelnen Falle vorliegt, müßte doch klar gestellt werden; aber dazu kommt es sehr häufig nicht. Mit dem Verhältnis von Aufmerksamkeit und Fleiß einerseits und Verständnis andererseits ist es entsprechend. Doch sehen wir

straften Zögling eine dunkle Ahnung und später die feste Überzeugung der Ungerechtigkeit hervorrufen. Ein solcher Erzieher würde die Anhänglichkeit der Schüler und die Achtung verlieren und schließlich bloß gefürchtet werden. Mit sicherem Takte ist der Grad der Verantwortlichkeit und das Maß der Strafe zu bestimmen.[1]

Wie straft das Wohlwollen? Ein schwätzender Schüler wird zur Aufmerksamkeit zurückgeführt, indem beispielsweise der Lehrer schweigt. Die auffallende Stille bringt den Schüler zurück. Er sieht den vollen Blick des Lehrers auf sich gerichtet. Er fühlt sich bestraft. Ein anderer ist in seine eigenen Gedanken versunken, er ist geistesabwesend. Der Lehrer ruft ihn beim Namen und fordert ihn auf den letzten Satz z. B. nachzuübersetzen. Er ergreift nun einen unrichtigen Satz; da erfolgt das Lachen der Mitschüler auf diesen eklatanten Beweis der Unaufmerksamkeit. Er fühlt sich gestraft, indem er zugleich den Ernst auf dem Antlitze seines Lehrers bemerkt. Ein Schüler hat sein Heft vergessen. Der Schüler entschuldigt sich deshalb. Der Lehrer antwortet dieser Selbstanschuldigung gegenüber: Die Unordnung ist bei uns verhaßt und verpönt, aber einmal will ich das verzeihen. Ein anderer ist im Begriffe einzusagen, ein strenger Blick hält ihn zurück und straft ihn. Ein drohend erhobener Finger in der Stille der Skription hindert und straft die sträfliche Absicht des Abschreibens. Schaut ein solcher Schüler während seines sträflichen Versuches nicht nach dem Lehrer, so sage ich etwa: Es gibt in dieser Klasse Schüler, welche das Vertrauen, das ich in ihre Ehrlichkeit setzte, nicht rechtfertigen. Der Schüler fühlt sich erwischt und bestraft. Ein wirklich Ehrenhafter ist bestraft und geheilt.

---

näher zu, so ist oft auch das, was als Fleiß bezeichnet wird oder als Faulheit, keineswegs dieselbe Sache, oder hat doch keineswegs dieselbe Bedeutung.

[1] Aug. H. Niemeyer, Grundzüge der Erziehung und des Unterrichtes 6. Aufl. Halle, Waisenhaus 1810 3. Bd. p. 76: „Gerecht behandelt zu werden ist eine der frühesten Forderungen des Menschen, die sich schon im Kinde regt und mit der sich bildenden Vernunft immer stärker wird. Daher ist belohnen und bestrafen die wichtigste Aufgabe für den Lehrer. Denn davon hängt ein großer Teil seiner Achtung bei den Lehrlingen ab. Er kann die Furcht, aber nie die Achtung durch ein willkürliches Benehmen erzwingen."

Wie straft die Autorität? Die Autorität greift strafend ein, wenn größere Widersetzlichkeit vorliegt. Sie will dem Vergehen entsprechend eine tiefere Erschütterung des Gemütes hervorrufen. Ein Schüler hat zum zweiten Male sein Buch vergessen. „Du scheinst kein tüchtiger Schüler werden zu wollen, du gibst nichts auf die Befehle der Schule. Solche Schüler aber können wir nicht brauchen, die keine Ordnung kennen und kein Pflichtgefühl besitzen; die wären besser draußen geblieben.“ Der Schüler empfindet die Strenge des unbeugsamen Willens und macht den Vorsatz, besser acht zu haben. Es erwacht sein Pflichtgefühl. Ein anderer wird zum ersten Male auf grobem Unfleiß betroffen. „Eine solche Pflichtvergessenheit hätte ich von Ihnen nicht erwartet. Wenn Sie nur so wahrheitsliebend gewesen wären, sich vor dem Unterrichte zu entschuldigen trotz des unzureichenden Grundes, so hätten Sie sich wenigstens die Verachtung, die Sie jetzt trifft, erspart. Es wäre ehrenhaft von Ihnen gewesen, den Tadel lieber auf sich zu nehmen, als die jetzige Schande. Denn dieses Durchwischenwollen, dieses Betrügenwollen bringt Ihnen keine Ehre. Setzen Sie sich!“ Dieser Angriff auf die persönliche Ehre, diese drohende Schande und Verachtung wird bei unverdorbenen Gemütern größerer Schüler ein bedeutender Antrieb zur Pflicht. Ein Schüler wird betroffen, seine Arbeit abgeschrieben zu haben. „Etwas Gemeines ist die Lüge, weil sie ebenso feige als niederträchtig ist. Sie haben sich unterstanden, mir ein fremdes Elaborat als ihre eigene Arbeit vorzulegen. Welch kecke und gemeine Stirne gehört zu dieser Lüge. Ist Ihr Inneres wirklich so wenig empfänglich für Wahrheit und Ehre, daß Sie so etwas zu thun wagen? Ich werfe Ihnen die Lüge vor die Füße. Gehen Sie mir aus den Augen!“

So mannigfaltig wie die Abstufungen der Farben und des Lichtes gestaltet sich die Anwendung der Autorität. Es ist das Alter des Schülers, seine Bildungsstufe, seine Individualität, die Art und Größe des Vergehens maßgebend. Die Vorschriften über die Anwendung dieser Disziplinargewalt können also nur in dem allgemeinsten Rahmen gehalten werden. Die Anwendung im einzelnen muß dem pädagogischen Takte des Lehrers überlassen werden. Dieser Takt aber gehört zu den unlehrbaren Dingen, da er im

Wesen der Persönlichkeit liegt. Lazarus[1] sagt davon: „Der Takt ist eine durchaus unbewußte, dunkle, jedoch vernehmbare sittliche Stimme, eine Art Dämonion, welches uns sagt, dies und das zu thun oder zu unterlassen, Gründe aber gibt es nicht an." Und Cornel Krieg[2] sagt: „Der pädagogische Takt wird weder durch pädagogische Kenntnisse in der Pädagogik noch durch pädagogische Übungen ersetzt und erworben. Er ist ein unmittelbarer Sinn und ein feines Gefühl."

Die Wirkung dieser Strafen ist die Reue, welche den Fehler nicht bloß sühnt, sondern die Richtung zum Guten und zur Pflicht befestigt d. h. den guten Vorsatz erweckt. Diese Besserung ist vom Lehrer ohne großes Aufhebens, aber wohlwollend und mit dem Ausdruck persönlicher Freude anzuerkennen, wodurch der Erzieher die Liebe und Achtung für seine Person in erheblichem Grade steigert.

Wie straft die äußere Gewalt? Dies ist das letzte Mittel des Erziehers. Darum wende er es vorsichtiger Weise auch zuletzt an; denn außerdem hat er keine Waffen mehr. Die äußere Gewalt ist aber nicht bloß das letzte, es ist auch das gröbste Mittel, weil es nicht direkt auf den Geist einwirkt, welcher erzogen werden soll, sondern auf den Körper, wodurch sie eigentlich ein uneigentliches Erziehungsmittel wird. Und doch sind die äußeren Strafmittel in der Erziehung notwendig, denn die Erfahrung lehrt, daß es so widerspenstige Naturen gibt, welche nur dem äußeren Zwange weichen. Also die Schlechtigkeit und Roheit des Menschen zwingt den Erzieher, diese indirekten, auch unangemessenen Mittel anzuwenden. Die fortschreitende Erziehungskunst hat jedoch die körperliche Züchtigung, welche zunächst unter dem äußeren Zwange zu verstehen ist, fast ganz der häuslichen Erziehung anheim gegeben. Prügel, Ohrfeigen und Hinauswerfen sind aus dem Gymnasium verschwunden. Man strebt darnach neben körperlicher Unlust geistiges Mißbehagen zu erregen, auf die Empfindungen des Gefühls, auf die Regungen der Pflicht, der Ehre, der Elternliebe und auf die Interessen des zukünftigen Glückes einzuwirken.

[1] Leben der Seele III, p. 28.

[2] Lehrbuch der Pädagogik p. 57.

Anzuwenden sind die Strafmittel des äußeren Zwanges erst dann, wenn die Strafmittel des Wohlwollens und der Autorität erschöpft sind, und man sich von der groben Natur des Zöglings überzeugt hat. Zur körperlichen Unlust strebe man das geistige Mißbehagen hinzuzufügen durch Beschämung d. h. durch Verletzung des Ehrgefühls. Die Anweisung eines besonderen Platzes will sagen, daß der Schüler unwürdig ist, neben seinen Kameraden zu sitzen, daß er vielmehr wie ein ansteckender Kranker zu isolieren ist, mit dem niemand verkehren mag und darf. Für ein zartes Gemüt ist diese Strafe äußerst kränkend, weshalb sie nur für grobe Naturen gehört. Ähnlich wirkt das Herausstellen aus der Bank und das Stehenbleiben an seinem Platze. Letztere Strafen werden hauptsächlich jene Schüler treffen, welche ihre Nachbarn stören und belästigen, welche sprechen oder einzusagen suchen. Dies freilich erst dann, wenn die früheren Mittel erschöpft sind.

Eine andere Gewaltmaßregel ist die Beschränkung der Freiheit, der Arrest. Er ist naturgemäß dann zu verhängen, wenn ein Mißbrauch der Freiheit stattgefunden hat, so daß durch den Arrest das wieder genommen wird, was der Schüler sich zu viel herausgenommen hat. Ein Mißbrauch der Freiheit äußert sich in der Nichtbenutzung der Arbeitszeit d. h. im groben Unfleiß. Da dieses Vergehen zu Hause bei Eltern und Hausleuten begangen wird, so ist konsequenter Weise auch zu Hause die Freiheitsstrafe zu verbüßen. Der verhängte Hausarrest ist dann für Eltern und Hausleute eine Mahnung, ihre Kinder und Pflegebefohlenen zur pflichtmäßigen Benützung der Zeit anzuhalten. Bei gewissenhaften und strengen Eltern würde freilich statt des verhängten Hausarrestes eine schriftliche Anzeige des groben Unfleißes genügen, denn sie würden ihrem Sohne von selbst einen strengen Hausarrest zudiktieren. Da aber nicht alle Eltern so sind, die Erziehung dagegen auf eine erfolgreiche Wirksamkeit der häuslichen Zucht angewiesen ist, so muß selbst auf den Eltern ein Zwang lasten, die Hausarreststrafe zu vollziehen. Das geschieht durch die Kontrolle des Hausarrestes einerseits durch die schriftliche Bestätigung, andererseits in Fällen des Mißtrauens durch die Nachfrage des Pedells.

Verletzt ferner der Schüler durch sein Verhalten in den Räumen der Schule die Gesetze der Anstalt, so daß er sich über die Grenzen der erlaubten Freiheit frech und grob hinwegsetzt, so wird er konsequenter Weise mit Freiheitsstrafe in der Schule, mit Schularrest bestraft. Dieser Arrest soll dem Schüler die Unbeugbarkeit des allgemeinen Gesetzes zum Bewußtsein bringen und ihn gefügig, demütig und gehorsam machen. Während dieses Arrestes ist der Schüler hinreichend zu beschäftigen, weil die Unthätigkeit zu schlechten Thaten reizt. Doch kann diese Beschäftigung keine zu schwere Arbeit sein, weil die Aufregung des Gemütes ein intensives Nachdenken nicht möglich macht. Es ist vielmehr zweckmäßig, wenn die Erschütterung des Gemütes nicht ganz aufgehoben wird. Deshalb sind leichte schriftliche Arbeiten zu verlangen; sie dürfen sogar mechanisch sein, da sie nur den Zweck haben, die Zeit auszufüllen. Er schreibe also z. B. den verletzten Paragraphen der Schulsatzungen zwanzigmal ab. Oder er schreibe seine Gedanken, wenn auch in bunter Unordnung, über die Pflichten eines Schülers zu Hause, auf der Straße, im Schulgebäude oder im Schulzimmer. Er spreche sich über folgende Fragen aus: Wie erlangt man das Wohlwollen seines Lehrers? Was bin ich meinen Eltern schuldig? Was erwartet die Menschheit von mir? Solche und ähnliche moralische Gedanken sollen den Arrestanten beschäftigen. Denn diese halten ihn in dem verletzten Gedankenkreise und werden eine läuternde Einwirkung in ihm hervorrufen, wenn er nicht schon ein Verruchter ist, der aus dem Kreise der Schule eigentlich auszustoßen wäre. Das abgelieferte Blatt ist vom Lehrer durchzulesen, damit die Schüler von der Verantwortlichkeit ihrer Leistung durchdrungen sind.

Der Schularrest sei ferner wirklich ein Arrest d. h. eine Absperrung von anderen, die keinen Arrest haben. Würden Arrestanten und Nichtarrestanten zu gleicher Zeit beisammen sitzen, so würden die Gestraften sich leichtlich trösten. Das Gefühl des Bestraftseins sollte aber in keiner Weise abgeschwächt werden, weil es die erzieherische Wirkung bedingt. Die Erschütterung der Seele verbunden mit der körperlichen Unlust ist ja das Wesen der Strafe. Bei der Absperrung oder Isolierung der Knaben ist vom pädagogischen Standpunkt aus nur dann nichts zu befürchten, wenn dieselben hinreichend

beschäftigt sind. Hinreichend aber ist die Beschäftigung nur dann, wenn sie nicht weniger Zeit in Anspruch nimmt als der Arrest. Es ist also vom erzieherischen Gesichtspunkte aus der Arrest für beendigt zu erklären, wenn die schriftliche Arbeit gefertigt ist. Wer die Jugend kennt, wird zugeben, daß die unter solcher Bedingung verhängte Isolierung keine pädagogischen Gefahren mit sich bringt. Wird durch die natürliche und sehr verzeihliche Eile des Schülers die Arbeit schlecht und zu mangelhaft gemacht, so droht der Lehrer nächstens mit der doppelten Leistung. Übrigens sei die Strafarbeit leicht, ohne den Verstand besonders in Anspruch zu nehmen. Sie sei sogar oft mechanisch, was dem Charakter der Strafe am meisten angepaßt ist. Man strafe also nicht mehr mit Angabe der Zeit, sondern mit Angabe der zu fertigenden Arbeit. Der Schüler liebt die Freiheit viel zu sehr, als daß er länger bleiben wollte, als seine Arbeit nötig macht. Sein Freiheitsdrang ist dann der beste Aufseher.

Überschreitet der Schüler in grober Weise die Gesetze der Schule in der Öffentlichkeit, so verfällt er naturgemäß der Strafgewalt des Rektorates, welches die Repräsentation der Anstalt nach außen übt. Die Erstehung auch dieser Strafen richtet sich nach den obigen Grundsätzen der Schulstrafen; nur sollen sie sich durch ihre Intensität, also durch längere Arrestarbeiten auszeichnen. Außerdem sollten noch die Unverbesserlichen vom Rektorate abgewandelt und wenn auch das erfolglos war, vom Lehrerrat beseitigt werden. Moralisch verdorbene und unverbesserliche Individuen sollten frühzeitig aus dem Kreise der studierenden Jugend ausgeschieden werden.

Ich sagte oben, daß Ohrfeigen und Prügel aus dem Gymnasium mit Recht verbannt seien; aber der Backenstreich zur rechten Zeit und im rechten Falle verabreicht, wirkt in akuter Weise gegen giftartige Erscheinungen des Schullebens. Die Rohheit, welche dem nebensitzenden Mitschüler eine Stahlfeder auf den Sitz steckt, um an dem Schmerz des Kameraden sich zu weiden, ist nicht mit langen Auseinandersetzungen, sondern mit einem plötzlichen Backenstreich am besten gesühnt. Womit du gefehlt hast, damit sollst du büßen. Eine unsittliche Handlung oder Rede wird nicht mit langen Er-

mahnungen geahndet, sondern am wirksamsten mit einem beschämendem nachdrücklichen Backenstreich. Das ist das beste Gegengift. Doch dürfte sich diese Prozedur nur für kleinere Schüler eignen, den größeren könnte bei derartigen Roheiten und Unsittlichkeiten am besten die Thüre gewiesen werden zum Zeichen, daß sie nicht mehr unter die Zöglinge des Gymnasiums passen. Die Strafe müßte vom Rektorat oder dem Lehrerrat nachfolgen.

3. Erziehung durch die Persönlichkeit des Lehrers.

Bei der Jugenderziehung sind nicht bloß die beabsichtigten Einwirkungen d. h. die Erziehungsmaßregeln zu berücksichtigen, sondern ganz besonders auch die unabsichtliche Einwirkung, welche der Erzieher durch seine ganze Persönlichkeit nnd seinen Charakter unbewußt ausübt. Der Erzieher wird nämlich seinen Schülern zum lebendigen Muster und Beispiel; denn was er von den Schülern fordert, muß bei ihm in mustergiltiger Weise vorhanden sein. Wäre dies nicht der Fall, so wäre ein verhängnisvoller Widerspruch zwischen seinen Worten und Thaten gegeben. Die Schüler würden dann scharf bemerken, daß der Lehrer seine eigenen Gebote nicht erfüllt. Und daraus schließen sie zwar nicht theoretisch, wohl aber praktisch, daß dieselben von ihm nicht ernst gemeint sind, daß sie nichts sind als leerer Schein. Ist andererseits der Erzieher wirklich mit guten Eigenschaften ausgestattet, so darf er dieselben nicht absichtlich zur Schau tragen, er soll vielmehr, wie oben gesagt, unbewußt wirken. Stellt er sich dagegen als Muster hin, so wird er ein Geck oder ein Pedant. Dies wird vermieden, wenn zu den Erziehereigenschaften ein lebendiges Bewußtsein von der hohen und schwierigen Aufgabe des Erziehungsgeschäftes und von der Unvollkommenheit des eigenen Könnens hinzutritt. Dieses Bewußtsein aber von der eigenen Unvollkommenheit und Schwierigkeit der Erziehung wird sich nur in einem ernsthaften und wissenschaftlichen Vertiefen in die Aufgaben der Pädagogik bilden können. Je mehr einer lernt, desto bescheidener wird er werden, denn dem wissenschaftlichen Blicke öffnen sich die Fernen der Unendlichkeit. Wenn auch die Vollkommenheit dem Menschen versagt ist, so wird er doch im Erziehungsberufe fruchtbar wirken

können, wenn das Streben nach dieser Vollkommenheit die Seele des Erziehers erfüllt. Diese Wahrheit, Echtheit und demütige Strebsamkeit wird dem Erzieher die Hochachtung und Verehrung seiner Schüler erwerben und so eine gute Grundlage der Erziehung herstellen. Diese wahre und grade Persönlichkeit wird auf die Zöglinge einen bedeutenden Einfluß üben. Diesen Einfluß kann man beobachten sowohl in Bezug auf den Unterricht als auch rücksichtlich der Erziehung.

A. Einfluß im Unterricht.

1. Das äußere Auftreten des Erziehers fördert die Haltung der Schüler. Er erscheine pünktlich zum Unterricht, indem er durchdrungen ist von der Heiligkeit seiner Pflicht und dem Werte der Zeit. Er hüte sich ferner, etwas zu vergessen und lasse sich nicht durch die Schüler erinnern. Das wäre Schwäche und Unaufmerksamkeit. Er sei auch ein Muster der Ordnung und Sauberkeit in Kleidern und Büchern. Seine Körperhaltung, Sprache und Geberden seien der Ausdruck des gebildeten Anstandes, wie er in der besseren Gesellschaft üblich ist. Er verbinde damit eine natürliche, ungesuchte Würde, die der Ausdruck seiner Autorität ist. Er bleibe aber nicht einförmig würdevoll, sondern verstehe sich der Situation angemessen zu verändern, indem er zu gewinnender Freundlichkeit, zu herablassendem Scherz und gesundem Humor herabsteigt oder zur Begeisterung und auch Entrüstung sich erhebt. Seine Schrift sei schön, ohne jedoch ihr individuelles Gepräge zu verlieren und in das Schülerhafte auszuarten. In allen diesen Dingen suche er die rechte Mitte zu halten zwischen Schlendrian und Pedanterie. Je mehr diese äußeren Eigenschaften zur unbewußten Natur des Erziehers werden, desto mehr Eindruck und Nachahmung werden sie bei den Zöglingen finden.

2. Beim Lehren bekunde der Erzieher eine unerschütterliche Sicherheit in der Kenntnis des Stoffes. Dies setzt eine gründliche Vorbereitung und wissenschaftliche Fortbildung voraus. In dieser Beziehung sei er ein Muster des Fleißes und der Gewissenhaftigkeit. In allem ferner, was der Schüler auswendig vortragen soll, lege der Lehrer das Buch beiseite. Denn er

soll den Stoff noch besser im Gedächtnis haben, als der Schüler. Er mache sich im Unterricht überhaupt möglichst frei von den Büchern, damit er seine Augen, sein Gesicht und seine Aufmerksamkeit den Schülern zuwenden kann. Diese Unabhängigkeit von den Büchern ist unter allen Umständen einzuhalten beim deutschen Lesebuch, der Geographie und Geschichte, bei der Grammatik und allen Übersetzungen in die fremden Sprachen. Er strebe nach dieser Freiheit des Lehrens in allen Fächern.

Seine Lehrmethode trage den Charakter der Wissenschaftlichkeit zur Schau. Nichts sei Schablone, nichts mechanisch, alles werde bewiesen und begründet, alles auf Gesetze zurückgeführt. Trotz dieser Forderung muß er sich in manchen Punkten einer weisen Beschränkung befleißen, besonders in den Dingen, deren wissenschaftliche Begründung für die Jugend zu schwierig und deshalb unwirksam ist. Denn wo noch kein wissenschaftliches Verständnis möglich oder ein wissenschaftliches Bedürfnis nicht vorhanden ist, muß die mechanische Aneignung genügen z. B. im Deklinieren, Konjugieren, Genusregeln und Einmaleins.

3. Die Angemessenheit des Lehrens verbürgt den Erfolg des Lehrens. Sie bezweckt die Deutlichkeit und Verständlichkeit des mitgeteilten Stoffes und bestimmt sich nach der Altersstufe und Individualität der Schüler und der Schwierigkeit des Stoffes. Die Angemessenheit offenbart sich in der Sprache des Lehrers, in der Zerlegung des Stoffes, in der raschen oder langsamen Mitteilung, endlich in der Begründung, Vertiefung und Einübung des Ganzen.

4. Die Lebhaftigkeit des Lehrens bezweckt die Steigerung der Aufmerksamkeit und der Empfänglichkeit. Die Wärme des Lehrers und sein lebhaftes Interesse soll sich den Schülern mitteilen, soll in ihnen die Freude am wissenschaftlichen und ästhetischen Genießen wecken und pflegen und bei Hohem und Erhabenem ihre Begeisterung wachrufen. Diese Lebhaftigkeit äußert sich in der Sprache, dem Gesichtsausdruck und der ganzen Haltung des Lehrenden.

B. Einfluß in der Erziehung.

1. Das erste und wirksamste Mittel ist die moralische Persönlichkeit des Lehrers. In dieser Beziehung sei alles wahr und

echt an ihm. Denn bei der moralischen Einwirkung gilt zumeist das Gesetz: Was von Herzen kommt, geht wieder zum Herzen. Was man nicht hat, kann man nicht geben. Der Lehrer sei vor allem selbst wahrhaft und schätze die Wahrheit, wo er sie findet, sowohl in wissenschaftlichen als in moralischen Dingen, dadurch wird er Gründlichkeit und wissenschaftlichen Sinn, andererseits Aufrichtigkeit und Wahrheitsliebe erwecken.

2. Er übe stets Gerechtigkeit. Er verschaffe deshalb dem Gesetz, welchem die Schüler unterstellt sind, den achtungsvollen Gehorsam und lasse keinen Fehltritt ungeahndet. Schweigen und übersehen ist hier gefährlich. Die Zurechtweisung erfolge so sicher, wie im Naturgesetz auf eine Ursache eine Wirkung folgt. Er bewahre gewissenhaft die Gleichheit vor dem Gesetz, er sei unparteiisch. Er berücksichtige in dem Schüler nur die Persönlichkeit und lasse sich nicht beeinflussen von Reichtum und Armut, von hoher und niederer Herkunft, von Verwandtschaft oder Unbekanntschaft. Er messe alle mit dem Maße, welches ihre Leistungen verdienen; er zeige für alle ein gleiches Interesse.

3. Der Lehrer zeige eine feste sittliche Überzeugung, die sich mit Wärme und Nachdruck offenbart bei der Beurteilung von historischen Personen und Handlungen, sowie in dem Urteil über das Verhalten der Schüler. Er vermeide es nicht, die Grundsätze der Religion und der Moral, die seine Überzeugung bestimmen, mit nachdrücklichem Ernste auszusprechen. Diese Wärme der Überzeugung bringt wie leuchtendes Sonnenlicht in die Herzen der Schüler, und wo nur ein fruchtbarer Keim vom Elternhause gelegt ist, da wird eine fröhliche Saat ersprießen. In solchen Momenten einer heiligen Stimmung hebe er die Schüler zu sich empor und gewähre ihnen einen beseligenden, wenn auch flüchtigen Blick in das Reich des idealen Guten. Denn in diesem Augenblick ist alles Gemeine verscheucht, man empfindet einen kurzen Moment den beglückenden Zustand idealer Vollkommenheit. Und wenn sich diese Augenblicke der sittlichen Erhebung wiederholen, so wird sich der Schüler gewöhnen, zu diesen reinen Höhen sittlicher Weltanschauung von selbst emporzusteigen und dort zu verweilen.

4. Der Lehrer bethätige immer das rechte Ehrgefühl und achte dasselbe bei seinen Schülern. Das Ehrgefühl ist, ich möchte sagen, ein Rechtsbegriff der Seele. Jeder Besitz der Seele sowohl die Überzeugungen des Verstandes und der Einsicht, die Empfindungen und Werturteile der Seele, sowie die Grundsätze und Maxime des Willens sind ein unantastbares Eigentum des inneren Menschen. Sie sind sein innerer Reichtum, der Wert seiner moralischen Persönlichkeit. Darum schätzt man auch im Leben einen Mann von Überzeugung und Grundsätzen und geht mit einer gewissen Achtung an ihm vorbei. Bei den Schülern freilich ist von solchem inneren Besitz noch nicht zu reden. Überzeugungen des Verstandes und Grundsätze des Willens sind erst im Werden begriffen. Dagegen hat das Gemüt der Schüler manchen Besitz, den es mit Liebe umfängt und ungern sich antasten läßt. Das ist 1. das Bewußtsein der Unschuld, das moralische Ehrgefühl. Der Lehrer verletze also den Schüler nicht an der Stelle seines Innern, wo er sich keiner Schuld bewußt ist. Er dichte ihm nicht Fehler und schlechte Absichten an, die er nicht hat. Das ist 2. das soziale Ehrgefühl. Man hüte sich, Dinge, Personen und Einrichtungen zu verunglimpfen, an denen das Herz des Schülers hängt. Man spotte nicht über die Kleidung und den Stand des Schülers, man verachte nicht Geschwister, Eltern, Heimat, Vaterland und Religion desselben, weil es Gegenstände seiner Pietät sind.

5. Der Lehrer zeige seine Begeisterung für alles Wahre, Schöne und Gute, wo es sich auch finden mag, in der Überzeugung, daß die Gefühle unlehrbar sind und nur durch direkte Übertragung in den Herzen der Schüler geweckt werden können. Er bringe seine Begeisterung für das Ideale, seine Liebe zum Vaterlande, seine religiöse Stimmung, seine Achtung für alles Ehrenhafte, seine Verehrung für die lautere Wahrheit und das Recht zum lebhaften Ausdruck. Denn der Lehrer muß ein Feuerzentrum der Gefühle in sich tragen, an welchem die jugendlichen Herzen sich immer wieder erwärmen und entzünden können.

Schlußwort.

Die Entwicklung der Schule überhaupt und auch die des Gymnasiums ist von der Kulturentwicklung der Nation abhängig. Die Schule ist in die Kulturgeschichte der Völker organisch verflochten. Alle Richtungen und Veränderungen des nationalen Fortschrittes müssen eine Rückwirkung auf die Schule ausüben, weil sie die Jugend heranbildet zur Übernahme jener Kulturleistungen, weil sie die Zukunft der Nation in hohem Grade mitbedingt. Die Schule ist deshalb eine sehr wichtige Staatseinrichtung, welche einer sorgsamen Pflege bedarf.

Ebensowenig wie in der Kulturentfaltung der Völker gibt es auch in der Schule einen Stillstand, denn wo jene hin schreitet, dahin folgt ihr die Schule. Dies ergibt sich schon theoretisch aus der Natur und dem Zusammenhang beider, es wird aber außerdem noch durch die Geschichte bestätigt. Die sogenannte humanistische Schule hat seit der Wiedererweckung des klassischen Altertums bis auf den heutigen Tag viele Wandlungen erfahren, die ihr durch die veränderte Zeit- und Kulturrichtung aufgezwungen worden sind. Die Zeitströmungen haben die Schule mit fortgerissen; denn die Schule bringt nicht die Kultur hervor, sondern sie nimmt die von der Nation hervorgebrachte in sich auf.

Das charakteristische Merkmal der humanistischen Schule ist das Studium der antiken Sprache und Literatur. Ursprünglich, als der Humanismus des 16. Jahrhunderts die Schule beherrschte, wurde diesem Studium alle Mühe und Zeit geopfert. Es galt eben als höchste Bildung, ein elegantes Latein zu schreiben und zu sprechen. Man trieb Latein wie eine lebende Sprache. Diese Richtung der Schule war durch die Zeitumstände begründet. Alle höhere Bildung und Wissenschaft kleidete sich damals in das Gewand der lateinischen

Sprache. Das nämliche that denn auch die humanistische Vorbereitungsschule. Ihre Methode war natürlich jenem Zwecke angepaßt. Durch mechanische Imitation der lateinischen Autoren suchte man möglichst rasch in den Besitz der Sprache zu kommen. Entscheidend für die Auswahl dieser Autoren war nicht die Güte und Idealität ihres Inhaltes, sondern die Rücksicht auf die Darbietung eines geläufigen Sprachmaterials. Es schien eine Romanisierung der höheren Stände sich vorzubereiten, zumal da diese humanistische Richtung allmählich die früheren Kloster- und Domschulen mit ihren mehr praktischen Lehrfächern des Triviums (Grammatik, Dialektik und Rhetorik) und des Quadriviums (Arithmetik, Geometrie, Astronomie und Musik) verdrängte und ganz in den Bereich der antiken Sprache und Denkweise sich begab. Die Formvollendung des römischen Altertums wirkte mächtig und anziehend auf die nordischen Völker, welche mit Bewunderung zur Kulturhöhe des Römertums hinaufsahen. Mit Begeisterung wandte man sich aller Orten dem Humanismus zu, der den Germanen eine neue, glänzende Welt erschloß. Bedeutende Männer verschafften der neuen Richtung Ansehen und Verbreitung, Agricola in Heidelberg, Erasmus in Rotterdam, Joh. Reuchlin in Tübingen, Jak. Wimpheling in Schlettstadt u. a.

Die neu gegründete humanistische Schule litt aber an einer Einseitigkeit. Sie ging nämlich zu sehr in der klassischen Lektüre und Nachahmung des Lateinischen auf und vernächlässigte nicht bloß die Realien, sondern auch die deutsche Sprache. Dagegen bildete sich hervorgerufen durch das Bewußtwerden des nationaldeutschen Elementes eine Reaktion, welche dem Humanismus eine nationale Richtung zu verleihen geeignet war. Die oben bezeichnete einseitige Hinneigung konnte freilich erst dann als unrichtig und schädigend erkannt oder empfunden werden, als einerseits durch das Aufblühen der Naturwissenschaften der Sinn für das Reale in größeren Kreisen geweckt, andererseits eine deutsche Schriftsprache sich gebildet hatte, welche der Bildung und Gelehrsamkeit eine hinreichend taugliche und würdige Ausdrucksweise bot. „Dadurch wurde, wie Friedrich Paulsen sagt,[1] die wissenschaftliche Eman-

[1] Geschichte des gelehrten Unterrichts vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart 1885 p. 306.

zipation der Neuzeit vom Altertum angebahnt." Der Realismus der Mathematik und Naturwissenschaft blühte neben dem Humanismus mächtig empor durch die epochemachenden Leistungen eines Kepler, Kopernikus, Galilei u. a. Die deutsche Schriftsprache, von dem sprachgewaltigen Luther geschaffen, wurde das Mittel zu wissenschaftlicher Darstellung nach dem Vorgange eines Thomasius und Chr. Wolff. Ferner suchten die Sprachgesellschaften die Reinheit und Angemessenheit der hochdeutschen Schriftsprache für die Poesie herzustellen. Zugleich traten die Dichter der zwei schlesischen Schulen mit eigenen Schöpfungen hervor. Eine deutsche Literatur war im Werden begriffen und wußte trotz der antiken Sprachen viele Anhänger sich zu gewinnen.

Diese real-nationale Richtung übte bald ihren Einfluß auf die Schule aus. Die neuen Kulturelemente, Realien und deutsche Sprache, verlangten Beachtung und schienen der Fortpflanzung durch die Schule wert. Bedeutende Schulmänner dieser neuen Richtung waren damals im 17. Jahrhundert Wolfgang Ratichius aus Holstein und Amos Comenius aus Mähren, an die man A. H. Francke, den Gründer des Waisenhauses zu Halle, in etwas späterer Zeit anschließen kann. Aus diesen Bestrebungen ist die Realschule der späteren Zeit hervorgegangen. Der Humanismus wurde zwar nicht verdrängt, doch mußte er eine wesentliche Veränderung seiner Ziele und Methoden sich gefallen lassen. Denn er konnte sich den selbständigen nationalen Kulturleistungen nicht entziehen und sah sich genötigt, sein Verhältnis zum antiken Kulturleben umzugestalten. Das Latein war nun nicht mehr Selbstzweck wie früher, sondern wurde zu einem Mittel der Geistesbildung, das frei gesprochene und geschriebene Latein wurde auf die Gelehrten beschränkt. Die humanistische Schule mußte sogar von dem mächtig aufstrebenden Realismus ebenfalls eine reale Färbung annehmen, indem sie den realen Inhalt der antiken Kultur und Sprache als Bildungsstoff verwendete.

Antike Sprache und ihr Inhalt waren also von nun an ein Mittel zur Geistesbildung geworden. Das ist die neuhumanistische Richtung des 18. Jahrhunderts. Winckelmann, Lessing, Goethe, Schiller, W. v. Humboldt vertieften sich mit anderen Tendenzen in die Kultur des klassischen Altertums. Heyne,

Fr. A. Wolf und Boeckh traten als gelehrte Fachmänner der klassischen Philologie den ersteren würdig zur Seite. Auf das humanistische Gymnasium wirken in diesem neuen Sinne umgestaltend Herder, Gesner, Ernesti, Gedike, Meierotto u. a. Das Prinzip der formalen Bildung tritt in den Vordergrund. Verstandes-, Urteils- und Geschmacksbildung will man nun aus der Lektüre der alten Klassiker gewinnen, indem man die mechanische Imitation der früheren Zeit als unzeitgemäß von sich warf und das Eindringen in den Geist und die reale Welt des klassischen Altertums anstrebte.[1]

Je mehr also die deutsche Sprache sich vervollkommnete und anfing der Gelehrsamkeit und Poesie reiche Mittel zum Ausdruck des Wahren und Schönen zu bieten; je mehr sich die *nationale Kultur* auf eigene Füße gestellt sah und sich der fremden ebenbürtig fühlte, desto mehr änderte sich das Verhältnis sowohl zum Lateinischen als auch zum Französischen. Unsere Literatur riß sich los von dem fremden, früher übermächtigen Einflüsse und auf die eigene frische Kraft vertrauend ging sie selbständig ihren Weg. Die Veränderung wirkte notwendig umgestaltend auf die humanistische Schule; freilich nicht in der kurzsichtigen Weise, daß man die klassischen Sprachen über Bord warf, wie es die Philanthropinisten unter Basedows Führung gethan, sondern indem man das Abhängigkeitsverhältnis zum Lateinischen löste und in ein Bundesgenossenverhältnis umwandelte. Zur Erlangung der formalen Bildung nämlich wurden, wie gesagt, die Leistungen des klassischen Altertums ein wertvolles Mittel und konnten zur Förderung der national-deutschen Schöpfungen ein fruchtbringendes Vergleichsobjekt darbieten. Man suchte von nun an nach dem Mustergiltigen der antiken Welt, der Begriff des Klassischen vereinigte sich mit dem des Vollkommenen. Dieser Gesichtspunkt des Mustergiltigen und Vollkommenen lenkte von nun an die Aufmerksamkeit der Gelehrten, Dichter, Künstler und Schulmänner auf das Griechische, welches an Ori-

[1] Fr. Paulsen zitiert in seinem ebengenannten Werk p. 429 ff. das Thema zu einer Rede des genannten Ernesti (1738): „Maius utiliusque esse Latinos auctores intellegere quam probabiliter Latine scribere, et plerumque illud non posse, qui hoc possit“

ginalität und künstlerischer Vollendung das Römische weit überragt. Homer erstand im neuen Glanze; in dem Schutt der Jahrhunderte suchte man nach den Resten griechischer Kunst. Zum zweitenmale schien die Zeit der Renaissance gekommen, zum zweitenmale erwachte die Begeisterung für antikes Leben und seine Kultur, aber diesmal galt sie nicht den Römern, sondern den Griechen.

Das humanistische Gymnasium hat durch diese Zeitrichtung an innerer Festigkeit gewonnen; denn es hatte in seinem Unterrichte einen edlen, von allen gepriesenen Stoff, ferner war das neue Lehrprinzip der formalen Bildung zur Anerkennung gekommen. Auch die bayerischen Gymnasien blieben von der neuen Bewegung nicht unberührt. Friedrich Thiersch hauptsächlich und andere von auswärts berufene Kräfte haben im Anfang des 19. Jahrh. einen neuen Geist auch hier gepflanzt. Der neue von F. A. Wolf ausgehende Enthusiasmus führte aber wiederum zu einer Einseitigkeit. Wie im 16. Jahrh. die Imitation des Altertums der Grundcharakter des Humanismus war, so wurde es im 19. Jahrh. die Gelehrsamkeit, die Wissenschaft des Altertums, die von den Universitäten natürlich auch auf die Lehrer der humanistischen Mittelschule überging. Mitten in der Wissenschaft schien man wichtige Seiten des Gymnasialunterrichtes, nämlich Bildung und Erziehung, nicht zu beachten. Zur Hebung dieses Mangels trat deshalb die Pädagogik mit ihren Anforderungen kräftig hervor und machte ihre Ansprüche geltend. Pestalozzi, Herbart, Niemeyer, Mager, Schrader, O. Willmann u. a. arbeiteten für die Ziele der Erziehung und Didaktik. Es schieden sich infolge dessen die Begriffe von Wissenschaft und Bildung, die vorher in einander gemengt erschienen.[1] Die lebhafte Teilnahme der Pädagogen an dem methodischen Ausbau des Gymnasialunterrichts brachte uns den Begriff der historischen Bildung. Der weite und verständige Blick über die Entwicklung der europäischen Kulturvölker war das pädagogisch-didaktische Ziel der Gymnasialbildung geworden, welches

[1] „Habe Geist und wisse Geist zu wecken!“ war die ganze pädagogische Lehre F. A. Wolfs. Und in demselben Sinne meinte Ritschl: Wer nur die Gelehrsamkeit hat, dem wird die Gabe zum Lehren nicht fehlen.

seine Wirksamkeit bis in unsere Gegenwart herein ausübt.[1] Dabei wurde das frühere Prinzip der formalen Bildung nicht aufgegeben, aber nur als ein notwendig und selbstverständlich aus der historischen Bildung fließendes Ergebnis betrachtet. Aber auch dieses historisch-formale Lehrprinzip des humanistischen Gymnasiums erfuhr infolge der mächtigen und glänzenden Entwicklung der Naturwissenschaften in der Neuzeit bald eine Veränderung, besser gesagt eine Erweiterung, indem die Zeitströmung die allgemeine Bildung von den Schulen verlangte. Diese vollendet den Kreis der menschlichen Interessen, indem sie zur historischen Bildung, die es mit der Menschheit zu thun hat, und zu der ideal-formalen Bildung, welche im Reiche des Schönen, Wahren und Guten sich bewegt, noch ein Drittes hinzufügt, nämlich die reale Welt der Natur.[2] Damit hat das Bildungsbestreben der höheren Schule den weitesten Umfang erreicht, eine Steigerung desselben könnte nur in der Intensität des Betriebes ermöglicht werden. Die Universalität der Bildungsstoffe ist gegeben, indem die Schule die reale Welt des Seins, die historische des Menschenlebens und die ideale des Geistes in sich aufgenommen hat. Dieses Bildungsziel der Mittelschule entspricht einerseits unseren psychischen Bedürfnissen, indem nicht bloß Verstand, Gemüt und Wille, sondern auch die Anschauung, das Fundament der Geistesentwicklung, genährt wird; andererseits ist die allgemeine Bildung der Wirklichkeit des menschlichen Lebens angepaßt, indem das Reale uns in das materielle Leben der Menschheit einführt, das Historische uns

---

[1] Oskar Jaeger, Bemerkungen über den geschichtlichen Unterricht 3. Afl. 1892 p. 20: „Und wie auf höherer Stufe die Philologie teils selbst Geschichte, teils eine Hilfswissenschaft der Geschichte ist, so ist in der Sphäre, von der wir hier reden, die gründliche Erlernung der zwei wichtigsten Sprachen des Altertums eine Vorbereitung für ein wirkliches und gründliches Verständnis der Quellen griechischer und römischer und weiterhin für das Verständnis aller übrigen Geschichte. Wäre unsere Aufgabe die, einen künftigen Historiker von Fach von seinem neunten Jahr an zu bilden, wir könnten keinen anderen Weg einschlagen als den im Lehrplan des Gymnasiums vorgezeichneten; ein Satz, der sich auch so ausdrücken läßt: Die Bildung, welche das Gymnasium mitteilt, ist wesentlich geschichtliche Bildung."

[2] Vgl. meinen Aufsatz „Die allgemeine Bildung des humanistischen Gymnasiums," Blätter f. d. Gymnasial-Schulwesen in Bayern, 1894 2. Heft p. 65 ff.

die politische Entwicklung vor Augen stellt, das Ideale endlich die geistige Kulur der Welt erkennen läßt.

Diese drei Quellen der allgemeinen Bildung aber gleichmäßig zu erschöpfen ist keiner Schule möglich, dies verbietet die Beschränktheit der menschlichen Natur. Es haben sich denn auch ganz naturgemäß zwei Schulgattungen entwickelt, von denen die eine ihr Hauptgewicht nach unten, nach dem Realen, die andere weiter nach oben, nach dem Idealen, verlegt hat. Eine Vereinigung beider Schulen in eine sogenannte Einheitsschule ist unmöglich, weil die Schüler die vereinigten Bildungsziele nicht erreichen d. h. in beiden zugleich zu wenig leisten könnten. Wie in jedem Organismus, so muß auch im Schulwesen eine Arbeitsteilung stattfinden, indem die Realschulen mehr für das materielle Leben des Volkes, das Gymnasium für die geistige d. h. politisch-ideale Seite desselben vorbereitet. Beide haben somit neben der allgemeinen Bildung, die sie in gleicher Auffassung gewähren, ihre gesonderten Ziele, die sie einerseits durch die Betonung des Realen, andererseits durch nachdrucksvolle Pflege des Idealen zu erreichen suchen. Mögen beide in richtiger Erfassung ihrer Aufgaben neben einander fortarbeiten zum Segen des Vaterlandes!

